

Elaboración de un instrumento para la evaluación de la pragmática en niños y niñas menores de cuatro años.

Autor/a: Iria Botana Lois

<https://orcid.org/0000-0002-6663-815X>

Tesis doctoral UDC / 2021

Director/a: Manuel Peralbo Uzquiano

Tutor/a: Manuel Peralbo Uzquiano

Programa de doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

RESUMO

Introdución:

A escaseza de instrumentos de avaliación das habilidades pragmáticas en atención temperá, contextualizadas na nosa contorna, xunto coa dificultade propia que ocasiona a avaliación pragmática en si, dificulta a detección e clasificación dos trastornos que cursan coas ditas alteracións. Por iso, lévase a cabo un estudo a partir dos perfís de desenvolvemento pragmático anterior aos 4 anos.

Obxectivos:

1-Adaptar ao español o *The Pragmatics Profile* de Dewart e Summers (1975) dotándoo dunha escala de resposta cuantitativa.

2-Elaborar un instrumento de execución directa para a Avaliación do Desenvolvemento Pragmático (EDPRA) que abarque o período comprendido entre os 6 e 48 meses.

Para iso seleccionouse unha mostra de nenos e nenas (N=298) con idades comprendidas entre os 6 e os 48 meses.

Materiais e método:

A partir do grupo total constituíronse catro subgrupos segundo a idade cronolóxica, tanto para o proceso de adaptación ao español do TPP (n=190), como para a elaboración da EDPRA (n=298). Todos os participantes recibiron a EDPRA pero só unha parte das familias cubriu correctamente o TPP.

Resultados:

Os resultados das análises (Discriminante e Análise Factorial Exploratorio fundamentalmente) de ambas as probas mostraron unha boa fiabilidade e propiedades psicométricas adecuadas, se ben a estrutura latente do TPP non se corresponde cos eixos descritos no seu modelo teórico.

Conclusións:

Unha vez analizadas as propiedades de ambas as probas, parece que ambas as dúas se poden complementar de maneira adecuada. O TPP é un instrumento fiable para obter unha medida do desenvolvemento pragmático percibido polos pais, cuxos erros poden ser corrixidos a través dunha medida directa como é a proporcionada pola EDPRA. Este pódese considerar un instrumento de cribado que permite detectar atrasos ou desviacións temperás no desenvolvemento pragmático, o que pode facilitar a adopción de medidas terapéuticas no desenvolvemento inicial.

RESUMEN

Introducción:

La escasez de instrumentos de evaluación de las habilidades pragmáticas en atención temprana, contextualizados en nuestro entorno, junto con la dificultad propia que conlleva la evaluación pragmática en sí, dificulta la detección y clasificación de trastornos que cursan con dichas alteraciones. Por ello se realiza un estudio a partir de los perfiles de desarrollo pragmático anterior a los 4 años.

Objetivos:

1.- Adaptar al español el *The Pragmatics Profile* de Dewart y Summers (1975) dotándolo de una escala de respuesta cuantitativa.

2.- Elaborar un instrumento de ejecución directa para la Evaluación del Desarrollo Pragmático (EDPRA) que abarque el periodo comprendido entre los 6 y 48 meses.

Material y Método:

Para ello se seleccionó una muestra de niños y niñas (N= 298) con edades comprendidas entre los 6 y los 48 meses. A partir del grupo total se constituyeron cuatro subgrupos según su edad cronológica, tanto para el proceso de adaptación al español del TPP (n=190), como para la elaboración del EDPRA (n=298). Todos los participantes recibieron el EDPRA, pero sólo una parte de las familias cumplimentó correctamente el TPP.

Resultados:

Los resultados de los análisis (Discriminante y Análisis Factorial Exploratorio fundamentalmente) de ambas pruebas mostraron una buena fiabilidad y propiedades psicométricas adecuadas, si bien la estructura latente del TPP no se corresponde con los ejes descritos en su modelo teórico.

Conclusiones:

Una vez analizadas las propiedades de ambas pruebas, parece que ambas se pueden complementar de manera adecuada. El TPP es un instrumento fiable para obtener una medida del desarrollo pragmático percibido por los padres, cuyos sesgos pueden ser corregidos a través de una medida directa como es la proporcionada por el EDPRA. Éste, se puede considerar un instrumento de cribado que permite detectar retrasos o desviaciones tempranas en el desarrollo pragmático, lo que puede facilitar la adopción de medidas terapéuticas en el desarrollo inicial

ABSTRACT.

Introduction:

The scarcity of instruments for the assessment of pragmatic skills in early care, contextualized in our environment, together with the difficulty of pragmatic assessment itself, hinders the detection and classification of disorders that occur with such alterations. Therefore, a study is carried out based on pragmatic development profiles prior to the age of 4 years.

Objectives:

1.- To adapt The Pragmatics Profile of Dewart and Summers (1975) to Spanish, providing it with a quantitative response scale.

2.- To elaborate an instrument of direct execution for the Evaluation of Pragmatic Development (EDPRA) that covers the period between 6 and 48 months.

Material and Method:

For this purpose, a sample of children (N= 298) aged between 6 and 48 months was selected. From the total group, four subgroups were formed according to their chronological age, both for the process of adaptation to Spanish of the TPP (n=190) and for the elaboration of the EDPRA (n=298). All participants received the EDPRA, but only a portion of the families correctly completed the TPP.

Results:

The results of the analyses (Discriminant and Exploratory Factor Analysis fundamentally) of both tests showed good reliability and adequate psychometric properties, although the latent structure of the TPP does not correspond to the axes described in its theoretical model.

Conclusions:

Having analyzed the properties of both tests, it seems that both can complement each other adequately. The TPP is a reliable instrument to obtain a measure of pragmatic development perceived by parents, whose biases can be corrected through a direct measure such as that provided by the EDPRA. The EDPRA can be considered a screening instrument to detect early delays or deviations in pragmatic development, which can facilitate the adoption of therapeutic measures in early development.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
1.1-La comunicación infantil.....	4
1.2-La especificidad de la pragmática.....	9
2- LA PRAGMÁTICA COMO BASE PARA EL ESTUDIO Y EVALUACIÓN DEL LENGUAJE.....	11
2.1-Perspectivas teóricas	11
2.2-El desarrollo evolutivo de las habilidades pragmáticas	13
2.3-Bases neurobiológicas. Funciones ejecutivas y su papel en el desarrollo pragmático. 19	
3- MANIFESTACIONES PRAGMÁTICAS EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO	22
3.1-Afectación del componente pragmático del lenguaje	22
3.2-Marcadores de las alteraciones pragmáticas.....	23
4- EVALUACIÓN DE LA PRAGMÁTICA Y SUS DIFICULTADES.....	25
4.1-Evaluación de la pragmática.....	25
4.2-Procedimientos de evaluación	26
5. OBJETIVOS.....	33
6. MÉTODO	34
Participantes	34
Instrumentos	35
Adaptación del TPP (TPP(e)): Cuestionario elaborado a partir de la traducción y adaptación del TPP	35
6.2.3. Escala de desarrollo pragmático (EDPRA).....	40
Procedimiento	43
Análisis de los datos del TPP (e)	44
Análisis de los datos de la EDPRA.....	45
7. RESULTADOS	46
Resultados del TPP(e).....	46
Resultados de la EDPRA.....	55
8. DISCUSIÓN.....	66
9. CONCLUSIONES	71
REFERENCIAS	73
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	85
ANEXOS.....	89

INTRODUCCIÓN

La pragmática es en palabras de Verdú (2015, p.28) “un conjunto de conocimientos, saberes, supuestos y creencias que nos permiten la comprensión de un enunciado y que se encuentran en nuestra memoria, en el propio discurso previo, en el entorno físico o que proceden de condicionamientos socioculturales”. Un buen manejo pragmático permite adaptar los mensajes como hablante a la situación comunicativa del oyente y a su vez interpretar como oyente el significado de los enunciados emitidos por otros, apoyándose en factores contextuales y logrando con ello una comunicación eficaz que nos facilite la cooperación y el entendimiento.

Los niños poseen motivos primarios para lograr la cooperación (Trevvarthen, 1982), que los lleva a una búsqueda incansable de mediadores con el adulto más próximo, sus intentos por ser entendidos quedan patentes desde las primeras adaptaciones expresivas que se producen con apenas un mes de vida. Este proceso de adaptación hace posible que en un espacio de tiempo de poco más de 30 meses, el niño pase del balbuceo, a la capacidad de rotular los objetos que lo rodean, identificar nombres de personas que son importantes para él, formar oraciones, contar sucesos e incluso interpretar lo que otros le cuenten. El uso que el niño hace de su lenguaje parte de sus necesidades comunicativas y marca las respuestas que recibe de sus interlocutores, sustentando así, las relaciones, las funciones comunicativas y los aspectos lingüísticos en adquisición.

Los avances necesarios para un desarrollo comunicativo armónico aparecen de manera paralela a los presentados en otras áreas del desarrollo y gracias a ellos, los niños se convierten en participantes cada vez más activos de las interacciones, a medida que aprenden a pedir, a contar, a preguntar, a negar y a aclarar, consiguen pertenecer un poco más al mundo de los adultos. Durante este proceso, el lenguaje infantil se va pareciendo poco a poco al lenguaje que emplean las personas de su comunidad, completa el léxico, lo asocia y con ello anticipa conductas de otros, para en consecuencia, planificar la suya propia. Independientemente del modo, o del orden de interferencia, entre lo social, lo afectivo, lo cognitivo y lo comunicativo, el uso que el niño hace del lenguaje está asociado a la relación que establece con su entorno.

Son innumerables los trabajos de investigación, que destacan las particularidades de la comunicación en los niños de temprana edad y su valor como marcador temprano de alteraciones del desarrollo. Además, con la propia evolución de la atención temprana (A.T.) el perfil de casos que solicitan terapia se ha ido modificando de manera considerable. Las

alteraciones del lenguaje y la comunicación son una demanda frecuente, ya que se trata de uno de los problemas del desarrollo con mayor tasa de prevalencia en las consultas pediátricas (17% de los niños/as de 24 meses) (Simms, 2007). Más concretamente son los hitos pragmáticos los que parecen poseer un importante poder predictivo. Este hecho reafirma la necesidad de nuevas herramientas, en las que los hitos pragmáticos reciban la observación y el análisis que requieren.

Los test habituales de lenguaje, de tipo psicométrico, son en general ineficaces para detectar o describir dificultades pragmáticas (Conti-Ramsden et al. 1997), incluso cuando incluyen un apartado con este fin. Esto se debe a que la naturaleza de las alteraciones pragmáticas no se adecua fácilmente a la valoración cuantitativa. La dificultad que presenta el simple hecho de elaborar una clasificación de contenidos pragmáticos organizados y clasificados, se une a la dificultad de cuantificación de los mismos. Por ello, en investigación, se han llevado a cabo diferentes intentos para formalizar y sistematizar la valoración pragmática. Entre ellos, los más numerosos y usados son los análisis sistemáticos de muestras conversacionales (Adams y Bishop, 1989) (Bishop, 2003), muy ricos en cuanto a matices lingüísticos, pero con escasos datos en lo referente a comunicación no verbal y no aptos en general para valoración en estadios preconversacionales. Posteriormente aparecieron las entrevistas y los registros de observación que deben ser contestados por personas próximas del entorno del niño. Estos últimos presentan la ventaja de ofrecer una información mucho más contextualizada que permite no solo conocer la habilidad del niño sino también la percepción de los padres sobre esa habilidad, sin embargo, no han logrado dar una puntuación cuantificable que facilite la comparativa y la creación de perfiles típicos.

En la clínica son valoradas todas y cada una de las aportaciones de los distintos tipos de procedimientos, pero el día a día dirige a la búsqueda de herramientas que permitan una aplicación directa, rápida y clara que junto con la experiencia y observación del propio clínico faciliten cuantificar y clasificar.

Es decir, analizar la pragmática a través de formatos de interacción de fácil presentación que directamente disponga una puntuación y clasificación baremada y nos permitan la comparativa longitudinal y la alerta del desvío del patrón esperado.

Disponer de instrumentos de estas características, no solo ayudaría a detectar dificultades comunicativas en edades más tempranas, sino que, además, podría aportar información fundamental sobre los aspectos vinculados al uso comunicativo, así como, la

relación de estos con el posterior desarrollo del lenguaje formal y la secuencia evolutiva que siguen los niños en el uso de herramientas para la socialización.

Por estos motivos, el presente trabajo de investigación tenía como finalidad la construcción de un instrumento de cribado para la evaluación del desarrollo pragmático, y traducir y adaptar al español, como parte del proceso, un cuestionario parental de evaluación de la pragmática.

1-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1- La comunicación infantil

El bebé, desde su nacimiento y en sus etapas posteriores, ya tiene la habilidad de configurar la capacidad para crear vínculos significativos con su cuidador a través de la interacción entre ambos (Santelices y Pérez, 2013). Esta interacción comunicativa en la diada madre-hijo es definida como una relación de cualidad interactiva entre ellos, donde las conductas de uno de los miembros potencialmente pueden movilizar una reacción en el otro (Riberas, 1999). En la misma, se observan conductas comunicativas con un alto grado de eficacia en la consecución de los objetivos esenciales para el bienestar del niño (Aguado, 2001), ya que es la cooperación entre ambos la que garantiza la supervivencia del pequeño.

En esta comunicación no verbal no existen convenciones sociales definidas que permitan identificar sus significados, es el adulto el encargado de traducir y convertir en comunicación, una secuencia de gestos y acciones encargados de generar los formatos de interacción tan relevantes en el desarrollo, no solo comunicativo, sino también cognitivo y afectivo del menor.

Al tiempo que esta interacción se formaliza el niño avanza en la adquisición del código para la comunicación. El pequeño que aprende un idioma logra la capacidad de reconocer y producir un conjunto de sonidos y aprende cómo estos sonidos pueden o no pueden combinarse en posibles palabras (Hoff, 2014). El conocimiento y uso de las palabras a su vez estará asociado al conocimiento de su significado y de las variables posibles en cuanto a su combinación gramatical e incluso a su variación prosódica. Un niño al final de su segundo año de vida tiene un vocabulario productivo de aproximadamente 300 palabras y está produciendo combinaciones de estas palabras (Fenson, Dale, Reznick y Bates, 1994). Es decir, dispone de ese vocabulario (léxico) y además conoce el significado de esas palabras (semántica) las emite lo más aproximado a la articulación correcta (fonética) y las combina o deriva (sintaxis y morfología) con el objetivo de pedir, informar o aclarar a otro (pragmática).

Los niños desarrollan el conocimiento en los diferentes dominios del lenguaje al mismo tiempo, y hay muchas formas en las que el conocimiento en un dominio se utiliza para adquirir conocimiento en otro (Hoff, 2014). Los sonidos y el sistema de sonido de una lengua constituyen su fonología. Las palabras y el conocimiento asociado son el léxico. El sistema para combinar unidades de significado (palabras y partes de palabras) es morfología y el sistema para combinar palabras en oraciones es sintaxis. El conocimiento

que subyace al uso del lenguaje para cumplir funciones comunicativas e interpretar e inferir intenciones de otros es el conocimiento de la pragmática.

Sin ser el objetivo de este trabajo profundizar en la interpretación de la pragmática como un dominio más del lenguaje o su conceptualización como agente que actúa sobre la totalidad del mismo. Será tratado y analizado como un componente del lenguaje, en la exposición que sigue con el objeto de facilitar y objetivar su análisis paralelamente a otros dominios lingüísticos. Sin por ello olvidar su carácter nuclear.

Hacer una sencilla exposición cronológica del desarrollo de los componentes del lenguaje nos facilita la comprensión del desarrollo comunicativo de los primeros años. Recogemos para ello el trabajo de Hoff (2014) en la siguiente Figura.

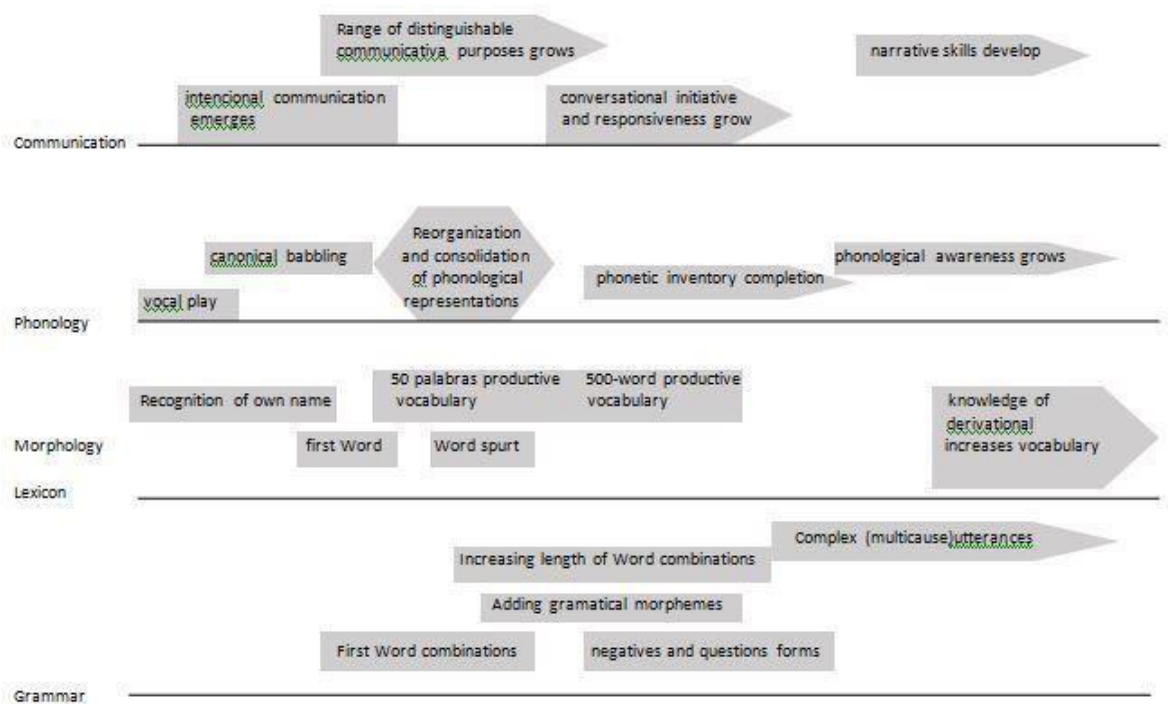


Figura 1.

Hitos importantes del desarrollo del lenguaje. Fuente: (Hoff, 2014).

Al observar las cuatro líneas de tiempo de izquierda a derecha, podemos ver cambios significativos en el comportamiento y comunicación de los niños en cada uno de los componentes, con variaciones en el peso de cada uno de ellos a lo largo de la misma y con una clara interrelación de unos y otros.

El primer componente del desarrollo del lenguaje etiquetado por Erika Hoff (2014) como **comunicación** y en el que se incluye la pragmática, muestra el inicio de la intencionalidad comunicativa antes del primer año. La intencionalidad comunicativa junto con la forma y el efecto constituyen los tres componentes del acto de habla (Reese, 1978)

de ellos la intencionalidad es uno de los indicadores pragmáticos con mayor peso en la comunicación infantil, son muchos los estudios sobre intencionalidad comunicativa y la relación de su aparición con el desarrollo comunicativo y la competencia social. En palabras de Grice (1957, 1969) “la intención que subyace a la verdadera comunicación es la intención de crear una creencia en la mente del oyente”. Un niño a partir de los 6 meses puede tener dificultades para emitir sonidos, pero necesita saber que su acción puede provocar cambios en la acción del otro y que puede transmitir información con sus actos. Estos actos de habla pueden ordenarse de manera cronológica siguiendo la descripción de Bates (1975) en prelocutivos (desde el nacimiento hasta los 10 meses); la conducta tiene consecuencias, pero no se produce con intención comunicativa. Ilocutivos (10-12 meses); el comportamiento tiene objetivos comunicativos, pero no utiliza las formas del idioma de destino. Locutivos (12 meses), el comportamiento tiene intenciones comunicativas y formas adultas. Posteriormente Carter (1978) demostró que un niño usaba sistemáticamente combinaciones particulares de sonido y gesto para expresar ocho funciones comunicativas diferentes antes de usar palabras reales.

A partir del primer año, los actos de habla se aproximan más a las formas del lenguaje adulto y crece el rango de propósitos comunicativos distinguibles que a través de los mapeos forma-función permitirán al niño ver que la función deseada de un enunciado puede ser diferente de su forma y su significado literal. De hecho, los hablantes utilizan una variedad de formas diferentes para la misma función. Se puede pedir a otra persona que abra una ventana de muchas maneras diferentes (abre la ventana, puedes abrir esa ventana, me gustaría que alguien abriese la ventana...). Los mapeos de forma-función analizan el cuándo y cómo los niños aprenden que múltiples formas pueden expresar la misma función y cuándo y cómo aprenden cuál usar en diferentes contextos (Hoff, 2014).

Durante el segundo año de vida los niños tienen mayor interés en comunicarse, en ese momento ya disponen de habilidades que permiten la iniciativa conversacional y tienen una mayor capacidad de respuesta. Pero la competencia comunicativa que buscan incluye, además, saber cómo participar en conversaciones y cómo producir monólogos o narrar sucesos. Según Grice (1957, 1975), un buen conversador debe seguir cuatro máximas; Cantidad: hacer la contribución tan informativa como sea necesario; no proporcionar demasiada ni muy poca información. Calidad: tratar de que la contribución sea verdadera; no decir lo que crees que es falso o aquello de lo que carezca de pruebas adecuadas. Relación: Sea relevante. Moda: Sea perspicaz (es decir, sea claro, breve, ordenado, sin ambigüedades). Estas máximas se asientan desde los inicios del aprendizaje del lenguaje,

un niño de dos años adquiere sus habilidades conversacionales a través de múltiples ensayos con inicios conversacionales y turnos de habla. Lo mismo ocurre con las habilidades narrativas, que a partir de los tres años emergen y se entrenan mientras tratan de contar lo que han hecho en el cole o el domingo en casa de su abuela. En ese momento los niños tratan de manejar el discurso, es decir, lenguaje en unidades más grandes, el discurso es la capacidad de manejar unidades grandes de lenguaje, las conversaciones y las narrativas son los ejemplos principales.

En el componente **fonológico** se observan desde edades muy tempranas hitos de desarrollo comunicativo significativos, a partir de las 6-8 semanas los bebés empiezan a arrullar, en particular la interacción social parece provocar arrullos. Los primeros arrullos que hacen los bebés suenan como una emisión vocal larga. Los bebés continúan produciendo ruidos de arrullo durante muchos meses más, y la calidad de estos arrullos cambia con la edad. (Hoff, 2014). A partir de aquí, entre las semanas 16 y 30, comienza el período denominado juego vocal, o la etapa de expansión (Oller, 1980). Durante esta etapa producen un mayor número de sonidos parecidos a consonantes y vocales. A continuación, Oller (1986, 2000) define entre el sexto y noveno mes la etapa de balbuceo canónico o repetido, caracterizado por estar formado por sílabas verdaderas generalmente reduplicadas. El balbuceo canónico es uno de los principales hitos de desarrollo del lenguaje del bebé. Este dará paso al balbuceo variado o no repetido (11 meses) Durante este período, la gama de consonantes y vocales que producen los bebés se expande aún más. Y la prosodia acompaña ya las emisiones (Dore ,1975). Finalmente aparecen las primeras palabras, en torno al primer año, estas tienen una estructura simple, sílabas sueltas o reduplicadas de fonemas generalmente bilabiales y velares. Una vez que los niños tienen un tiempo de uso de los fonemas y aproximan más sus emisiones al habla de los adultos aparecen los procesos fonológicos, a partir de los 18 meses, transforman las palabras y las ajustan a sus posibilidades articulatorias, dando lugar a los procesos de sustituciones, omisiones etc. que caracterizan el lenguaje infantil. A partir de los 18 meses el componente fonológico se centra en la reorganización y consolidación de las representaciones fonológicas, aspecto relevante no solo en la adquisición de un lenguaje de forma correcta sino en los procesos futuros de lectoescritura. A partir de los dos años se va completando el inventario de fonemas de la lengua y consolidando la conciencia fonológica.

En cuanto al componente que podemos ver en la tercera línea de la Figura 1, el componente **léxico**, representa uno de los componentes más estudiado. El promedio de los niños comienza a producir sus primeras palabras entre los 10 y los 15 meses de edad

(Benedict, 1979; Fenson et al., 1994; Huttenlocher y Smiley, 1987). Estas generalmente aparecen ligadas a un contexto determinado. A partir de este momento los niños van agregando palabras hasta que se acercan a las 50 palabras en torno a los 18 meses de edad, sobre los 30 meses se espera que los niños dispongan de un léxico productivo de 500 palabras y será a partir de los tres años y medio cuando además de continuar el incremento de vocabulario se hará evidente el conocimiento de la morfología derivada (Hoff, 2014).

Paralelamente al desarrollo del léxico productivo se dan los avances en el léxico comprensivo, con 6 meses un bebé ya puede reconocer su nombre y con 8 meses son capaces de reconocer algunas frases de uso habitual y entre los 8 y los 10 meses empiezan a entender palabras individuales, llegando a comprender una media de 150 palabras en torno a los 11 meses, pero lo más sorprendente es que con 16 meses los niños ya comprenden entre 92 y 321 palabras, si comparamos con las 50 palabras de las que disponen a los 18 meses en léxico productivo, este mantiene una clara desventaja, la comprensión precede a la producción en número y contenido, ya que en el léxico comprensivo tiene proporcionalmente mayor número de verbos (Benedict, 1979; Goldin-Meadow et al., 1976). Los niños de entre 18 meses y 6 años aprenden una media de 9 palabras por día (Carey, 1978). Es decir, en un espacio breve de tiempo el componente léxico varía en cantidad, contenido y forma de manera evidente.

En cuanto a la **gramática** en primer lugar haremos énfasis en la sintaxis, la cual se encarga del orden de las palabras en las oraciones. Disponemos de trabajos que demuestran que los niños de 12 a 14 meses, pero no así los 10 meses, muestran preferencia por escuchar oraciones en el orden correcto (Fernald y Mcroberts, 1995). Es decir, a partir de los 12 meses los niños ya saben algo sobre el patrón de la oración en su idioma. Y a partir de los 16-18 meses pueden identificar diferencias en oraciones contrastadas. En un trabajo de Hirsh-Pasek y Golinkoff (1991) Los niños de esta edad distinguieron entre los significados de contrastar pares de oraciones como "¿Dónde está el monstruo de las galletas lavando al pájaro?" y "¿Dónde está el pájaro lavando al monstruo de las galletas?"

Al igual que en la sintaxis, ocurre con la morfología, los niños también parecen saber que los morfemas gramaticales hacen algo en una oración antes de que realmente estén produciendo morfemas gramaticales en sus propias oraciones. En el trabajo de Shipley, Smith y Gleitman (1969) encontraron que los niños tenían más probabilidades de responder a un comando bien formado, como "Tírame la pelota", que a una orden que coincidía con su propio discurso productivo, como "Lanzar pelota". Teniendo en cuenta los resultados de este trabajo junto con los obtenidos en los trabajos sobre adquisición

gramatical temprana de Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996) podemos decir que, primero, la secuencia del desarrollo gramatical que ocurre en la comprensión es similar a la secuencia ocurrida en producción, pero ocurre antes, y la duración del desfase entre el logro en comprensión la evidencia en la producción es diferente para cada niño. Segundo, la competencia gramatical se logra muy temprano. A partir de los 18 meses los niños inician sus primeras combinaciones de palabras y a partir de los 2 años pueden componer oraciones negativas e interrogativas. Durante este proceso se produce un incremento rápido de morfemas gramaticales y se incrementa la longitud de combinación de palabras especialmente entre los 18 meses y los 3 años, a partir de aquí la gramática se centra en las expresiones complejas.

1.2- La especificidad de la pragmática

La pragmática se desarrolla a lo largo de una etapa extensa, que se prolonga durante toda la vida. Al tiempo que dispone de precursores muy precoces, pues, parte de la pragmática es común y transversal a cualquier sistema de comunicación, especialmente en edades tempranas.

La pragmática actúa sobre la totalidad del lenguaje, esta analiza fenómenos puramente pragmáticos que sólo ella puede explicar y otro periféricos que tienen una explicación interdisciplinar. Por un lado los fenómenos pragmáticos centrales entre los que se recoge la ironía, la cortesía, la retórica y los actos de habla entre otros. Por otro lado están los fenómenos pragmáticos, periféricos, limítrofes entre semántica y Pragmática, referidos a presuposiciones (el hablante conjetura lo que tiene en la mente su interlocutor) y deixis (establecen conexiones entre lo que se dice y las entidades del contexto)

No sólo su transversalidad y su efecto total sobre el lenguaje la hacen única, también la diferencia de otras disciplinas su relación directa con la intersubjetividad primaria (Trevathan 1995), una habilidad innata del ser humano para interactuar. La pragmática en su forma preverbal, recoge las actuaciones destinadas a la elaboración de esta intersubjetividad, a través de las conductas que median esta relación puede establecerse un perfil de desarrollo de la misma con marcadores de uso comunicativo.

Sin olvidar, su función de enlace con el contexto, ya que, este será el trasfondo que permita inferir los múltiples implícitos que se encuentran en el discurso o en el texto.

Especial mención tiene su relación con la metacognición y la teoría de la mente, tal y como señala Wellman (1992) la metacognición consiste en la elaboración de una amplia y multifacética T.M. Saber que existe un mundo mental compuesto por estados y procesos,

distinguir entre lo real y lo imaginario, etc. indica la existencia de una T.M. que permite generar expectativas sobre las acciones de los demás y nos dota de herramientas para inferir significados en función del contexto, acciones que no serían posibles sin la capacidad de atribuir un estado mental al otro.

La especificidad de la pragmática se debe principalmente a su posición como aspecto nuclear del lenguaje, a la vez que es interpretada como un dominio más del mismo

Su relación con la intencionalidad; su papel en la vinculación entre lenguaje y cultura, y entre lenguaje y contexto, el procesamiento cognitivo en la producción e interpretación del lenguaje en contexto y la relación entre el uso y los recursos estructurales del lenguaje la convierten en única a la vez que compleja para su evaluación

2-LA PRAGMÁTICA COMO BASE PARA EL ESTUDIO Y EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

2.1- Perspectivas teóricas

En el estudio de la pragmática confluyen áreas diversas y cada una de ellas contribuye a su desarrollo en distinta medida. El interés de las diferentes áreas de conocimiento por su análisis concede a la pragmática status variados dependiendo de en cuál de las tres tendencias principales en el estudio de la adquisición del lenguaje nos situemos. La primera de naturaleza lingüística y centrada en el marco generativo, parte de principios formales y sigue un método deductivo. La segunda, de corte psicolingüístico busca la construcción inductiva de teorías que expliquen desde los datos como se producen los cambios y evoluciones en el desarrollo lingüístico de los niños. La tercera línea se basa en los trabajos sobre los aspectos pragmáticos que se ocupan de los usos del lenguaje, la interacción, las condiciones de aprendizaje, etc

Algunas de las teorías de mayor repercusión en el estudio de la pragmática, en orden cronológico, son la desarrollada por Austin (1962), quién plantea, en su análisis de los actos de habla, que, detrás de cualquier enunciado existe un significado literal —acto locutivo—, una intención —acto ilocutivo— y unos efectos —acto perlocutivo—. Los tres actos se dan simultáneamente y pueden ser más o menos distantes entre ellos.

En la misma década, Searle (1969), propone una teoría en la que denomina a las unidades de análisis actos comunicativos ilocucionarios que, a diferencia de los actos de habla, incluyen la búsqueda del acuerdo; en Austin (1962) solo incluían el entendimiento.

Poco tiempo después se incorpora a las teorías sobre el desarrollo pragmático, el “principio de cooperación de Grice” (1975), que tendrá un impacto significativo en el desarrollo teórico y práctico del estudio de la pragmática. Este se centra en explicar cómo es posible entender intenciones más allá del significado literal, planteando la existencia de un principio general de cooperación basado en cuatro máximas de conversación. Estas deben cumplirse para asegurar el éxito comunicativo: 1) cantidad (hay que dar tanta información como sea necesaria, ni más ni menos); 2) calidad (no afirmar lo que se crea que es falso ni aquello de lo que no se tenga pruebas suficientes); 3) relación (decir aquello que sea relevante); 4) modo (no expresarse de forma ambigua y ser breve y ordenado). Grice plantea, además, la noción de implicatura, referida a la información inferida o encubierta de una conversación, es decir, el significado que se infiere más allá de las palabras.

Todas y cada una de las teorías expuestas aportan conceptos y asociaciones de gran impacto en el estudio pragmático, pero no logran por si solas recoger todos los deberes asignados a la pragmática. Queda patente que, en el estudio de la pragmática, todavía no se ha conformado un marco teórico cohesionado y de propuestas metodológicas consistentes. (Acosta y Moreno, 2001).

Más pese a su diversidad, las distintas posturas teóricas coinciden en otorgar a la pragmática la encomenda de ocuparse de la relación entre los usuarios y el lenguaje, el significado del lenguaje en uso o el significado intencional. A la vez, se le supone la interpretación de lo que piense el hablante vinculado con la teoría de la mente y la consecución de una comunicación eficaz asociada a la retórica que, para algunos formaría parte también de la pragmática.

En relación a ello, el estudio de la intencionalidad como tal ha cobrado protagonismo en las últimas décadas debido al creciente interés sobre la Teoría de la Mente (en adelante T.M.) la competencia de atribuir mente a los demás, predecir y comprender su conducta y su estado de conocimiento. No existen dudas en lo que se refiere a la relación sólida entre T.M y pragmática ya que un uso funcional del lenguaje requiere que los hablantes sean capaces de adaptarse a los estados mentales de sus interlocutores. Ello implica ser capaz de leer en las acciones de los demás las intenciones que explican esas acciones y predecir qué conductas realizará esa persona con esas intenciones.

Los diferentes status concedidos a la pragmática en su desarrollo teórico han hecho incluso que se cuestione la conceptualización de la misma como una disciplina, tal y como proponía Levinson (1983), quién la define como un componente más de la teoría lingüística general equiparable a otras disciplinas como la semántica, o un enfoque, tal y como la recoge Escandell (2006) una perspectiva desde la que observar los fenómenos lingüísticos.

Independientemente del status que se le conceda, es evidente que el enfoque pragmático ha contribuido al estudio de la adquisición del lenguaje y ha ayudado a considerar aspectos de contextualización y eficacia comunicativa que no estaban suficientemente abordados en modelos teóricos anteriores.

El análisis desde un enfoque pragmático, permite la observación y evaluación de los dominios del lenguaje (fonético, sintáctico, semántico y pragmático) guiados a través de factores de comunicación funcional que intervienen en los usos lingüísticos (Fernández, 2001). Tal y como se recoge en el trabajo de Fernández (2001, p115-116) “Entre los argumentos generales que justifican la relevancia del enfoque comunicativo global, hay

que destacar los siguientes. En primer lugar, está el hecho de que la interacción no solo (o no siempre) es lingüística, sino que hay señales no verbales que pueden suplir o actuar como provocadoras de las señales verbales, y en mayor medida tratándose de períodos iniciales de adquisición de la lengua. Sin duda la atención a los variados aspectos comunicativos y de interacción (verbales y no verbales) resulta de extrema importancia para detectar y asegurar la existencia de déficits, comprobar su alcance, sopesar sus implicaciones y para conducir vías terapéuticas y paliativas”.

Sin duda, un enfoque pragmático en el diseño de pruebas orientará la finalidad de la misma a la praxis clínica, recogiendo las bases de la competencia comunicativa; conocimiento, intenciones y ejecución en contexto para su descripción y evaluación.

2.2- El desarrollo evolutivo de las habilidades pragmáticas

Conocer las conductas esperadas y disponer de datos empíricos sobre su aparición en un momento específico del desarrollo, puede aportar datos de interés clínico de gran valor en la evaluación e intervención temprana. Para ello, es importante recoger las habilidades e hitos asociados al desarrollo pragmático. En esta búsqueda, la perspectiva teórica propuesta por Halliday (1975), nos aporta desde un enfoque socio semántico del desarrollo del lenguaje, una descripción del proceso a lo largo de tres fases, a las que se les atribuye un carácter universal. Este proceso comprende un listado inicial de funciones básicas del lenguaje en el niño, funciones que se caracterizan por ser discretas, donde cada una posee su propio potencial de significación, para luego llegar a ser sustituidas por un sistema funcional más abstracto en la adquisición del sistema léxico gramatical (Acuña y Sentis, 2004).

La primera fase se caracteriza por el desarrollo de las siguientes funciones:

- Instrumental: Los niños emplean las acciones comunicativas no verbales como un medio para satisfacer sus necesidades o deseos.
- Reguladora: Los niños realizan acciones en forma de conducta no verbal con la intención de controlar lo que hace el otro.
- Interaccional: Los niños usan acciones comunicativas no verbales como un medio para establecer en conjunto con otra persona un contacto de interacción.
- Personal: Los niños emplean acciones comunicativas con el propósito de que éstas sean la expresión de sí mismos; de esta manera los niños realizan y ponen de manifiesto sentimientos, actitudes e intereses.

- **Heurística:** Los niños realizan acciones comunicativas no verbales como un medio para explorar y organizar el medio ambiente.
- **Imaginativa:** Los niños emplean la conducta no verbal para la creación de un mundo imaginario propio.

Las funciones descritas en esta primera fase se sitúan principalmente entre los 0 y los 18 meses de edad, aunque algunas de ellas no lleguen a consolidarse hasta superar los 18 e incluso los 24 meses. Fundamentalmente se materializan paralelamente a los logros en la conducta intencional del niño. Tal y como exponía Piaget (1946) entre los 4 y los 8 meses los bebés manifiestan conductas casi intencionales mediante las cuales los logros mediados por la imitación se van consolidando. El bebé muestra ya, preferencia por estímulos sociales, permitiendo la interacción con el otro y apoyando la aparición de la conducta intencional que se desarrollará a partir de los 8 meses. Es en este momento cuando se considera que los niños poseen una intención comunicativa clara, deja de ser el adulto el que interpreta su conducta comunicativa para pasar a ser el propio niño el que la carga de intencionalidad, aspecto clave es la aparición de los protoimperativos. A los nueve meses se espera la conducta de señalado, esta necesita de la diferenciación de los “otros” como agentes independientes del propio sujeto, esta diferenciación permitirá la triangulación entre el “yo-tu-ello” A partir de este momento los niños ya pueden emplear a otra persona como agentes para un fin (Riviere, 2015). Es el desarrollo de la acción intencional junto con la capacidad de relacionarse con las personas como “otros” lo que definirá la intersubjetividad secundaria (Trevvarthen, 1982). Al final de esta primera fase, entre los 13 y los 18-20 meses de edad, el niño comprende que una misma persona puede cumplir varios papeles en una misma situación (Riviere, 2015), premisa indispensable para el desarrollo armónico de la siguiente fase. En este momento Tomasello (2003) ha señalado tres logros esenciales para que pueda aparecer la capacidad de comunicar. En primer lugar, la capacidad de establecer atención conjunta, cuando los niños dirigen la mirada al mismo punto que el adulto (8-9meses). En segundo lugar, lectura intencional, o capacidad de interpretar la intención que tiene el otro cuando este dice “no” a una acción del niño. La tercera habilidad, que integra las dos anteriores es llamada aprendizaje cultural o imitación con inversión de rol. Se da cuando los niños pueden imitar una acción que realiza el adulto dándole la misma intención que creen ver en el adulto (lectura intencional). Este logro es esencial para que los niños puedan emplear gestos como los emplea el adulto, o decir palabras que dice el adulto. Los niños emplean desde muy temprano gestos, entre los que destacamos los deícticos (señalar, mostrar, pedir...) y los representacionales (nombrar a

través de gesto o representar). Dentro de los gestos representacionales existen gestos convencionales (afirmar con la cabeza, decir adiós con la mano) y los gestos simbólicos (poner el dedo índice en la boca para pedir silencio). El dominio de los diferentes gestos, la comprensión y uso de los mismos parece ser un buen predictor de vocabulario, análisis regresivos de Pérez (2014) demuestran que la cantidad de gestos que usa un niño de 10 meses es un importante predictor de la cantidad de vocabulario producido a los 30 meses.

La segunda fase de desarrollo, definida en este enfoque como una etapa de transición hacia el modelo gramatical adulto, se caracteriza por una generalización del conjunto de funciones sociales para llegar a formarse una oposición entre “lenguaje como aprendizaje” y “lenguaje como acción” (Acuña y Sentis, 2004). Esta etapa se inicia en torno a los 18 meses y consiste en una reinterpretación de las funciones desarrolladas anteriormente, para transformarse en formas más generalizadas.

Así, se distingue, por una parte, la función pragmática, que se entiende como “el lenguaje como acción” y consiste en una generalización de las funciones instrumental y reguladora; por otra, está la función matética, o “lenguaje para aprender”, que se desarrolla como una generalización de las funciones personal y heurística. Se entiende, por lo tanto, que las funciones instrumental y reguladora constituyen un requisito para el desarrollo pragmático, con participación del uso interaccional. Así mismo, las funciones personal y heurística son condición necesaria para la formación de la función matética, participando también el uso interaccional.

Por otra parte, hacia el final de esta fase se desarrolla además la función informativa, que se refiere a que el niño ocupa el lenguaje para intercambiar información con los demás. Esta es una función que tarda en aparecer, debido, por una parte, a que el niño mismo tiene que descubrir cuál es la información que su interlocutor desconoce para desear informar verdaderamente. Y por otra parte, es relativamente tardía, debido a que esta función requiere del dominio de ciertos recursos lingüísticos. Así, esta fase se identifica como el paso intermedio hacia el dominio cognitivo del sistema lingüístico del adulto (Acuña y Sentis, 2004).

Esta segunda fase coincide con la aparición de la representación simbólica, para Piaget (1946) la capacidad de representación simbólica se deriva de la diferenciación y coordinación de los esquemas sensoriomotores de acción. Como señalaba Piaget (1946 y 1977) la representación comienza, cuando, simultáneamente, hay diferenciación y coordinación entre significantes y significados, el niño se hace cada vez más capaz de imitar modelos nuevos y complejos, a su vez se desarrolla la imitación diferida que implica

la capacidad de evocación a través de la acción y va a proporcionar el material de construcción de los significantes simbólicos (Riviere, 2015). El desarrollo del juego simbólico es también un índice del desarrollo de la representación. La simbolización lingüística comienza a ser dominante con respecto a la enactiva, abriendo la posibilidad de una simbolización más poderosa, descontextualizada y comunicativa.

Se trata, por lo tanto, de una capacidad que permite seleccionar una parte de la representación del mundo, de las cosas y de las personas, para simbolizar, o sustituir, al conjunto de la representación. Ésta, por definición, es incomunicable, por lo que sólo a través del uso de significantes asociados a los correspondientes significados, será posible su manifestación al exterior y su uso en situaciones de interacción social. La posibilidad de usar símbolos, como los lingüísticos, para comunicar nuestras representaciones o nuestro conocimiento del mundo permite, a su vez, acceder mediante el símbolo al conocimiento almacenado, es decir, a evocarlo y, por ello, a utilizarlo para planificar nuestras acciones dirigidas, ya de modo intencional, a la consecución de las metas que sean necesarias para conseguir la adaptación al medio físico y social que nos rodea. Nuestra memoria operativa o de trabajo, una de las funciones ejecutivas más esenciales para el manejo del lenguaje, no podría operar con las representaciones complejas de las cosas, su capacidad limitada y su forma de operación requieren del uso de unidades más simples sobre las que poder operar.

Será gracias a los símbolos que compartimos con los demás, a través del lenguaje verba, cómo será posible compartir conocimiento, intenciones y deseos durante la interacción en contextos sociales.

La tercera fase, consiste en el dominio del sistema adulto propiamente. En general, esta fase surge a partir de los 24 meses de edad aproximadamente. Se caracteriza por una reconceptualización de la noción de función, que en la primera fase se entiende como “uso del lenguaje”, y ahora como componente de la gramática del sistema de la lengua materna. En este sentido, las funciones corresponden a redes integradas de relaciones abstractas que componen el sistema adulto, y constituyen su principio organizador, a través de los componentes ideativo, interpersonal y textual. La función ideacional procede de la función matemática y se la describe como la función del lenguaje que se emplea para representar cognitivamente el mundo y la estructura de realidad que nos rodea; el lenguaje se utiliza para hablar del mundo real o imaginario, correspondiéndose con la representación referencial y cognitiva a través del lenguaje. El hablante representa, el conocimiento que dispone de los fenómenos del mundo real, conocimiento que es compartido por una comunidad lingüística. Desde el punto de vista de esta función, las categorías lingüísticas

se relacionan con los hechos de la estructura de realidad que rodea al sujeto; también categorizan las relaciones sociales y los mitos que suponen la dimensión cultural. La función ideacional divide la realidad en categorías de significación y revela, a través de estas categorías, una concepción del mundo, pero estas participan en la interacción y manifiestan intenciones.

La función interpersonal procede de la función pragmática se concibe como el empleo del lenguaje para interactuar y actuar sobre los demás, en las dimensiones sociales y culturales que maneja el grupo. El hablante oyente usa la lengua con un sentido interpersonal, es decir, requiere de otro para proyectarse en las situaciones comunicativas e intentar el logro de ciertas metas que le permitan la persuasión de los interlocutores, de tal manera que no discrepe con la situación que le rodea. La función textual se refiere al hecho de que cada vez que ocupamos el lenguaje requerimos codificar un contenido ideativo para establecer una relación interpersonal en una forma convencional a través de nuestra lengua materna. Esta codificación requiere una textualidad, es decir, se crea texto. La función textual, como componente del sistema léxico gramatical del lenguaje, es una función que no se desarrolla de otras anteriores, sino que debe su aparición, más bien, al desarrollo del lenguaje mismo (Acuña y Sentis, 2004).

Con el objetivo de recoger y sintetizar los hitos de desarrollo pragmático que definen el proceso anteriormente detallado se presentan las propuestas de varios autores para la cronología de adquisición de los mismos en las siguientes Tablas.

Tabla 1

Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Acosta y Moreno (2001).

Etapas	Habilidades pragmáticas
Prelingüística (0 – 2 años)	Motivación para la relación interpersonal, reacciona ante la voz y el rostro humano. Intersubjetividad primaria: percibir indiferenciadamente la significación humana de ciertas expresiones. Intersubjetividad secundaria: compartir intereses y experiencias con los demás. Protoconversaciones. Formatos de acción conjunta. Protoimperativos y protodeclarativos
Lingüística (1.5 años en adelante)	Funciones comunicativas (12-36 meses) Habilidades conversacionales (a partir de los 3 años)

Tabla 2

Desarrollo cronológico de habilidades conversacionales de Acuña y Sentis (2004)

Edad	Habilidades conversacionales
6-9 meses	Toma de turnos preverbales
9-12 meses	Empieza a iniciar el tópico (11 meses)
1-2 años	Espera la respuesta del interlocutor Mantiene el tópico que ellos iniciaron Realizan peticiones de clarificación
2-3 años	Manifestar que ha oído el mensaje Mantiene el tópico repitiendo palabras o frases Cambia de tópico respondiendo en el turno sobre otro tema
3 años	Toma de turnos establecida Mantiene el tópico a partir del dominio semántico adquirido Logran evaluar la relevancia del tópico Comunican referencias de objetos o situaciones familiares Adaptación del habla al otro
4 años	Mayores recursos y marcadores para la toma de turnos Mayores recursos semánticos y sintácticos para dar referencias de aspectos familiares (4 – 6 años)

Tabla 3.

Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Pérez y Salmerón (2006).

Edad	Pragmática
Primer año	Adquiere los mecanismos básicos de la comunicación a un nivel no verbal: Reacciona a la voz humana e identifica voces familiares. Presta atención a la cara del adulto. Ríe en voz alta. Parece contestar al adulto cuando le habla. Emplea diferentes recursos para comunicar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jerga. ▪ Señalar con el dedo. ▪ Si/no corporal. ▪ Usa gestos naturales.
12-24 meses	Usa el lenguaje para: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar peticiones. ▪ Expresar deseos y rechazos. ▪ Nombrar objetos. ▪ Compartir situaciones.
24-36 meses	Gran interés por el lenguaje, pregunta por el nombre y el porqué de las cosas. Se inicia el relato de acontecimientos personales
36-72 meses	Se afianza el uso del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompaña de lenguaje a la acción en el juego. ▪ Realiza narraciones más complejas. ▪ Su discurso es más organizado. ▪ Comienza a hacer descripciones. ▪ Relata con detalle cuentos escuchados. ▪ Le gusta jugar con el lenguaje e inventarse historias

Tal y como se puede comprobar en las tablas anteriores las habilidades pragmáticas se desarrollan de manera secuenciada, coincidiendo los hitos evolutivos más significativos en

los dos primeros años de vida. Especial atención tienen los 9 meses, edad en la que se espera que los bebés mantengan un turno simple y puedan señalar con función de petición, coincidiendo, además, con el cambio de actos de habla prelocutivos a ilocutivos. Es en torno al año cuando estos actos ilocutivos son producidos con una clara intencionalidad comunicativa. Entre el primer y segundo año de vida los niños dedican sus esfuerzos a realizar peticiones, expresar deseos, compartir situaciones y solicitar clarificaciones. Compartiendo ya de manera clara sus intereses y experiencias con los demás (intersubjetividad secundaria) a la vez que perfeccionan el uso de protoimperativos y protodeclarativos en distintos formatos de acciones conjuntas. Es a partir de los 24 meses, cuando crece aún más su interés por el lenguaje, preguntan por los nombres y el porqué de las cosas, a la vez que inician el relato sobre acontecimientos personales. Pueden ya utilizar formas de cortesía tempranas y responder a peticiones de clarificación del adulto. Tendrán que esperar a los 36 meses para realizar narraciones más complejas y disponer de un discurso más organizado que le permitirá más adelante hacer descripciones y narraciones de episodios completos.

2.3- Bases neurobiológicas. Funciones Ejecutivas y su papel en el desarrollo pragmático.

Hablar de bases neurobiológicas de la pragmática, implica no solo hacer referencia a la posible localización neuroanatómica de la función, puesto que este objetivo, por sí solo nada sencillo, no resuelve el engranaje que requiere convertir en comportamiento la función localizada. Para poder hablar de bases neurobiológicas es necesario hilvanar aspectos procedentes de la psicología evolutiva, con modelos de desarrollo social y antropológico, junto a modelos de neurofisiología, biología, genética y epigenética, constructo claramente complejo. Gracias a las nuevas tecnologías, disponemos de más datos sobre arquitectura cerebral y estamos empezando a comprender mejor algunas conexiones entre aspectos de la conducta infantil y maduración de estructuras corticales. La corteza prefrontal, tiene en ello un papel clave, es la región cerebral de integración por excelencia, gracias a la información que recibe y envía de todos los sistemas sensoriales y motores. Se hace referencia a ella como corteza de asociación frontal, y se subdivide funcionalmente en: a) corteza orbitofrontal, asociada con las funciones cognitivas empleadas en el manejo del conocimiento social. b) corteza prefrontal dorsolateral, como área asociativa plurimodal, la cual, proporcionaría la plantilla neural para las asociaciones intermodales requeridas en los

procesos cognitivos. Ambas regiones forman parte de un único sistema que, en condiciones normales, trabaja de forma coordinada (García, Enseñat, Tirapu y Roig 2009).

Recientes estudios de Camacho (2014) en los que se realiza una revisión sobre la pragmática del lenguaje y su correlación neuroanatómica, tratan de aclarar la lateralidad de las funciones pragmáticas. En su revisión se concluye que, no es posible atribuir el procesamiento de la pragmática del lenguaje a un hemisferio cerebral específico, dada la complejidad y los recursos cognitivos superiores que demandan esta modalidad de información, el hemisferio cerebral derecho no interviene de manera exclusiva en las habilidades pragmáticas del lenguaje. Sin embargo, su participación es determinante en el proceso, ya que se requiere de la activación simultánea y complementaria de los dos hemisferios cerebrales para lograr la correcta ejecución de actos concretos de competencia pragmática, como pueden ser organizar y comprender un texto narrativo, inferir implicaciones conversacionales, interpretar sentidos no literales, estructuras narrativas y adecuar la prosodia. La literatura atribuye la responsabilidad fundamental a la corteza prefrontal de ambos hemisferios cerebrales, e indica claramente, que la pragmática se sustenta en habilidades cognitivas, encargadas, entre otras funciones, de la manipulación y actualización de la información en la memoria de trabajo, la inhibición controlada y la alternancia flexible entre distintos esquemas mentales según la situación lo requiera. Estas habilidades de autorregulación se recogen en los denominados componentes ejecutivos, tal y como los definen los modelos factoriales de Miyake (2000) y que hacen referencia a las actualmente denominadas funciones ejecutivas. Aunque disponemos de definiciones claras del término funciones ejecutivas, desde que Lezak (1987) lo utilizó para referirse a una constelación de capacidades implicadas en la formulación de metas, planificación para su logro y ejecución de la conducta de un modo eficaz, no se ha logrado una conceptualización específica. Por ello, el término se puede convertir en un “paraguas conceptual” que abarca un conjunto tan amplio y variado de capacidades cognitivas que en ocasiones resulta transversal en la evaluación y la intervención. Aún sabiendo como recogen los trabajos de Tirapu (2002) reconocer las funciones ejecutivas desde el modelo de la memoria de trabajo de Baddeley, desde el modelo jerarquizado de las funciones mentales de Stuss y Bensos, desde la hipótesis del marcador somático de Damasio o desde el SAS de Normar y Shallice supone acercarse a una misma realidad desde perspectivas diferentes, obviando en consecuencia una parte de esa realidad. Es indudable, el valor de las funciones ejecutivas, en la intervención clínica, lo que hace necesario su conocimiento e imprescindible su evaluación.

Teniendo en cuenta la descripción realizada en apartados anteriores sobre el desarrollo pragmático y la aproximación al término funciones ejecutivas, nos planteamos las siguientes preguntas. ¿En qué medida las funciones ejecutivas intervienen en el desarrollo pragmático? Y si es así ¿En qué medida evaluar pragmática mide desempeño en función ejecutiva? o viceversa. No disponemos de literatura que avale una respuesta concluyente, a estas cuestiones. Los trabajos de Camacho (2014) confirman que ambos hemisferios cerebrales participan en las competencias pragmáticas, se requiere de la activación simultánea y complementaria de los hemisferios cerebrales para lograr la comprensión de estructuras lingüísticas complejas y a su vez la pragmática se sustenta en habilidades cognitivas contenidas en el término funciones ejecutivas.

Junto con los datos de localización neuroanatómica, el constructo desarrollo pragmático-función ejecutiva necesita de más investigación. Disponer de datos empíricos sobre el vínculo entre el desarrollo pragmático y los procesos que durante el mismo se ponen en marcha en referencia a las funciones sensoriales y motoras, al desarrollo de la memoria y la atención, la competencia gramática, la T.M y el conocimiento social y cultural, aporta información relevante de cara a la evaluación diferencial. Recientes estudios encuentran marcadores pragmáticos diferenciados en trastornos con perfil de funciones ejecutivas claramente diferentes (De la Torre y Pérez, 2019). Disponer de estudios longitudinales en los que se analice de manera paralela y correlacional la adquisición de habilidades pragmáticas y el desempeño en tareas propias de función ejecutiva es de gran interés para el desempeño de la clínica, así como para el avance en el desarrollo teórico de la pragmática. En el momento actual podemos asegurar que existe relación entre ambos, aunque no podamos profundizar en la tipología de la misma.

3-MANIFESTACIONES PRAGMÁTICAS EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO

3.1- Afectación del componente pragmático del lenguaje

Para analizar la afectación del componente pragmático el clarificante el planteamiento que recoge Monfort (2004), para él la afectación pragmática puede aparecer constituyendo en sí misma, una dificultad primaria o como dificultad secundaria a otras afectaciones. Hablamos de dificultad pragmática primaria en aquellos casos en los que las dificultades pragmáticas son mayores y constituyen la causa principal de sus errores y fracasos en situación de comunicación (Monfort, 2004).

Por otro lado, hablamos de dificultades pragmáticas secundarias, cuando es otra la causa principal del problema, por ejemplo, un niño no dispone del léxico necesario para expresar su idea, la pragmática se verá condicionada, haciendo el discurso menos claro y proporcionando una información poco precisa y eficaz. Situación similar se produce en los niños y niñas con cualquier alteración en otro de los componentes del lenguaje que comprometa el intercambio conversacional.

La pragmática estará afectada también en todas aquellas alteraciones que interfieran en el desarrollo adaptativo-social, en la interacción con el otro y en la comprensión del contexto.

Todos los niños próximos a un trastorno del espectro del autismo o con alteraciones significativos en su vínculo de apego, al igual que aquellos que, sin afectación neurobiológica, se desarrollen en un entorno no disponible, mostrarán también afectaciones del componente pragmático. Ya que sus ensayos, dirigidos a obtener un diálogo o el cumplimiento de una necesidad, se habrán roto en tantas ocasiones que no han permitido al niño disponer de las experiencias necesarias, para establecer una estructura comunicativa funcional. Un número importante de alteraciones del neurodesarrollo, afectaciones del vínculo de apego o discapacidad cognitiva de diversa etiología, entre otros, puede asociar un trastorno pragmático secundario.

Desde este planteamiento la pragmática analizada como un dominio más del lenguaje refiere afectaciones primarias mientras que la pragmática global que subyace al lenguaje refiere afectaciones secundarias por la implicación mayor de otros procesos en la ejecución requerida para la misma.

3.2- Marcadores de las alteraciones pragmáticas

Desde el enfoque pragmático, los perfiles pragmáticos recogen categorías concretas, como pueden ser los actos de habla, la cohesión, la coherencia en la interacción etc. En consecuencia, cualquier alteración en la manifestación de estos actos o acciones será una manifestación de una posible alteración del perfil pragmático.

Durante la etapa prelingüística, los marcadores más significativos son el llanto, la sonrisa, las expresiones diferenciadas, la mirada, los gestos para atraer la atención del otro etc. Cualquier retraso en la aparición de uno de ellos o su muestra alterada, son marcadores de posibles alteraciones del perfil pragmático. Los gestos representan durante el primer año de vida, la forma más genuina, utilizada para diferentes objetivos de interacción. Sabemos que el gesto de señalar para mostrar al otro, es un marcador que permite alertar sobre diferentes alteraciones del desarrollo, desempeña un papel crucial en el desarrollo de la función referencial. Hecho similar sucede con la mirada, el uso de la mirada con fines comunicativos o con objeto de compartir y/o mostrar al otro. Por Ejemplo, entre el octavo y noveno mes, el bebé alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto: el bebé ya es capaz de coordinar el esquema de objeto con el esquema de persona (Bruner, 1983). Knaap (1999) insiste en la doble función de la mirada, como forma de emitir información y como forma de extraerla del otro. El intercambio con el otro, principalmente a través de la mirada, que se produce en las primeras edades de un bebé marcará, sin duda, su desarrollo comunicativo.

Posteriormente las vocalizaciones, que emergen durante el sexto y el octavo mes, junto con los balbuceos y combinaciones silábicas de vocales y consonantes duplicadas, constituyen en sí mismas expresiones significativas (Halliday, 1982). Nuevamente una alteración o presentación desviada de las mismas es una clara manifestación de posibles alteraciones pragmáticas

En la etapa lingüística, entre los dos y los tres años, la comunicación se apoyará en palabras, es aquí cuando el desarrollo pragmático puede ser parcialmente evaluado desde marcadores orales, que unidos a sus características gramaticales aportarán una valiosa información sobre el desarrollo lingüístico del menor. A partir de los tres años, las funciones comunicativas presentan un desarrollo progresivo, modificando los valores de uso con la edad, evidenciándose una disminución evidente de las funciones instrumental y la reguladora. Bueno (1991), identifica una función predominante en cada edad y destaca la función reguladora entre los tres y cuatro años. La desviación de esta predominancia de

una función en un rango de edad puede ser un marcador de afectación del componente pragmático.

En lo que se refiere a las destrezas conversacionales, como afirma Del Río (1993), el grado de responsabilidad en la gestión de la conversación, aumenta a medida que el niño progresa en su competencia comunicativa. Precursor del manejo de habilidades conversacionales es el respeto y distribución que los niños hacen de los turnos. Desde los primeros ensayos con el “ahora tú, ahora yo”, los niños y las niñas organizan su conversación. Primero con pocas personas, con hechos presentes, en contextos conocidos, para posteriormente atreverse con mayor número de interlocutores, en diferentes contextos, sobre hechos no presentes, elaborando un largo camino para alejarse de los formatos comunicativos más simples que el adulto guiaba y generar sus propios formatos en los que él es el protagonista. Una alteración en el manejo de los turnos dificultará el desempeño de múltiples aspectos pragmáticos.

Paralelamente y como recoge Belinchón et al. (1992), en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades deícticas, la adquisición de los términos deícticos y su empleo correcto, está estrechamente vinculado a la capacidad del sujeto para adoptar la perspectiva del otro. Esta ausencia es un hito de alerta en multitud de trastornos del neurodesarrollo. Cuando esta capacidad no se desarrolla, el discurso resulta incomprensible, al no situarse adecuadamente los referentes deícticos.

En resumen, las manifestaciones más relevantes de las alteraciones pragmáticas son aquellas que a través de la no existencia o aparición tardía, muestran una desviación de la manifestación comunicativa esperada para esa edad.

4- EVALUACIÓN DE LA PRAGMÁTICA Y SUS DIFICULTADES

4.1- Evaluación de la pragmática

Belinchón (1985) recogía detalladamente la escasez de trabajos dedicados específicamente a la evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje en la primera infancia, a su vez hacía referencia al análisis de las posibles alternativas metodológicas que pueden utilizarse en el estudio de la adquisición pragmática del lenguaje y la complejidad de las mismas. A pesar de las sugerencias de las investigaciones, en 2021, todavía no disponemos de instrumentos de evaluación de las funciones pragmáticas en niños menores de 4 años elaborados para población española.

Conocer las metodologías de evaluación pragmática con evidencia científica, amplía las posibilidades para los profesionales en varios aspectos: a nivel asistencial: permite seleccionar el método adecuado de evaluación pragmática de acuerdo al motivo de consulta y las necesidades particulares de los usuarios y/o colectivos; permite además direccionar las estrategias adecuadas para la habilitación o rehabilitación de este componente. De otra parte, en el campo de la investigación, se asegura como referente de las alternativas disponibles basadas en la evidencia que permiten caracterizar el desarrollo pragmático y así ejecutar otros estudios de efectividad relacionados con los métodos de evaluación disponibles, así mismo, permite realizar adaptaciones para establecer instrumentos de evaluación de este componente en territorios específicos (Portilla y Mogollón 2015).

Profundizar sobre la naturaleza de la evaluación pragmática implica determinar y analizar las características de los componentes que forman parte del proceso, los modelos y métodos de cara a la adquisición del lenguaje en los niños. Generalmente, cuando se describen los factores implicados en el uso del lenguaje en los procesos de evaluación, se hace referencia desde la normalidad, hasta las formas en que cada una puede evidenciar alteración.

Abordar trabajos de investigación sobre las formas de evaluación lingüística en dirección al uso del lenguaje, requiere de conocimiento previo sobre las alternativas disponibles al momento de seleccionar un método de evaluación basado en la evidencia.

4.2- Procedimientos de evaluación

Se han llevado a cabo diferentes intentos para formalizar y sistematizar la valoración pragmática. Ello requiere de un conjunto complejo, en especial por las dificultades que conlleva la cuantificación y la evaluación en contexto. Los instrumentos mayoritariamente disponibles se refieren a evaluación de habilidades pragmáticas verbales, en ellos se recoge a través de marcadores lingüísticos los hitos de desarrollo pragmáticos, generalmente a través de métodos observacionales de registro conversacional. Si nos referimos específicamente a procedimientos de evaluación pragmática preverbal, la variedad es menor, siendo la mayoría cuestionarios parentales que aportan información contextualizada a la vez que influenciada por el sistema de creencias parentales sobre desarrollo y competencia comunicativa esperada.

Dentro del enfoque pragmático (Fernández 2001) se establecen los procedimientos requeridos para la elaboración de pruebas de evaluación pragmática, siendo los principales:

- Naturalidad y familiaridad de los interlocutores
- Selección del entorno, de la recogida de información y de los materiales.
- Propósito comunicativo específico que rige la funcionalidad de los usos lingüísticos

Tras analizar los instrumentos más relevantes de evaluación pragmática disponibles los agrupamos del siguiente modo:

- a) Instrumentos para la valoración del lenguaje y la comunicación que incluyen valoración de habilidades pragmáticas. (Tabla 4).
- b) Instrumentos para la valoración de TEA que incluyen valoración de habilidades pragmáticas (Tabla 5).
- c) Instrumentos específicos para la evaluación de la pragmática (Tabla 6)

Tabla 4

Instrumentos para la valoración del lenguaje y la comunicación que incluyen valoración de habilidades pragmáticas

Nombre	Edad	Aspectos que evalúa y puntuaciones	Formato
BLOC-SR; Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial (Puyuelo et al., 2007)	5 – 14 años	Morfología, Sintaxis, Semántica y Pragmática, proporcionando también una puntuación total del lenguaje. Puntuación: puntuación directa, transformada y percentiles. También proporciona curvas de desarrollo ante varias aplicaciones.	Aplicación directa al evaluado/a.
CCC-2; Children's Communication Checklist (Bishop, 2003)	4 – 16 años	Aspectos estructurales del lenguaje (habla, sintaxis, semántica y coherencia), pragmática (inicio inapropiado, lenguaje estereotipado, uso del contexto y comunicación no verbal), y comunicación social (relaciones sociales e intereses). Puntuación: puntuaciones escalares y percentiles en cada escala e índice general, en la versión en inglés. En español, medias y desviaciones típicas.	Cuestionario para progenitores, profesorado y terapeutas.
CSBS - DP; Cuestionario del bebé y del niño pequeño (Wetherby y Prizant, 2001)	6 – 24 meses	Comunicación (emociones y mirada, comunicación, gestos), lenguaje expresivo (sonidos, palabras) y simbolización (comprensión y uso de objetos). Puntuación: rangos de normalidad y preocupación por rangos de edad (mes) a partir de la puntuación directa para cada subescala, así como para la puntuación total.	Cuestionario para progenitores.
IDHC – Inventario de Desarrollo de Habilidades Comunicativas (Pérez-Pereira y Resches, 2007)	8 – 30 meses	Consta de dos versiones. La primera para 8-15 meses; recoge primeras palabras y gestos y acciones realizando un análisis pormenorizado de cada una de ellas. En la versión 16-30 meses: Recoge primeras palabras y oraciones y gramática. Al igual que la anterior versión analizando de manera detallada cada uno de ellos. Puntuación: percentiles.	Cuestionario para progenitores o personas con contacto habitual con el/la menor.
PLS-5; Preschool Language Scales – 5 (Zimmerman et al., 2012)	0 – 7 años	Interacción emergente y habilidades de lenguaje y habla en bebés y niños pequeños. A partir de los 3 años, informa de la articulación, habilidades sociales o de comunicación interpersonal, tartamudez y voz. Puntuación: indica si presenta un nivel de desarrollo normal o se muestran dificultades en cada una de las áreas evaluadas.	Aplicación directa al evaluado/a.
PLON-R; Prueba del Lenguaje Oral de Navarra (Aguinaga et al., 2005)	3 – 6 años	Forma (fonología y morfología-sintaxis), contenido y uso, proporcionando además una puntuación total del nivel de lenguaje. Puntuación: indica desarrollo normal, necesita mejorar o retrasado.	Aplicación directa al evaluado/a.

Tabla 5

Instrumentos para la valoración de TEA que incluyen valoración de habilidades pragmática

Nombre	Edad	Aspectos que evalúa y puntuaciones	Formato
ADEC; Austim Detection in Early Childhood (Young, 2007)	12-36 meses	Evalúa 16 conductas concretas relacionadas con la reciprocidad en la interacción social, comunicación verbal y no verbal, restricción de intereses y alteraciones sensoriales. Proporciona una puntuación global. Puntuación: punto de corte a partir de la puntuación directa.	Aplicación directa
AQ-niños; Autism Spectrum Quotient (Auyeung et al., 2007)	4 – 11 años	Evalúa, mediante 50 preguntas, aspectos relacionados con la teoría de la mente, atención al detalle, habilidades sociales e imaginación. Proporciona una puntuación global. Puntuación: punto de corte a partir de la puntuación directa.	Cuestionario para progenitores.
CARS; Childhood Autism Rating Scale (Schopler et al., 1980)	+ 2 años	Evalúa 15 conductas de diversa índole, vinculadas a la imitación, comunicación verbal y no verbal, interacción, aspectos sensoriales, etc. Proporciona una puntuación global. Puntuación: punto de corte a partir de la puntuación directa.	Cuestionario para progenitores.
CAST; Childhood Asperger Syndrome Test (Scott et al., 2002)	4 – 11 años	Evalúa, mediante 37 preguntas, aspectos relacionados con la socialización, comunicación, juego, intereses y conducta repetitiva. Puntuación: punto de corte a partir de la puntuación directa.	Cuestionario para progenitores.
GARS-3; Escala de Autismo de Gilliam (Gilliam, 2016)	3 – 22 años	Conductas repetitivas, interacción social, comunicación social, respuestas emocionales, estilo cognoscitivo y habla inadecuada. Puntuación: percentiles y puntuaciones de estándar en cada subescala e Índice de Autismo, según el cual se establece la probabilidad de autismo y el nivel de severidad según el DSM-5.	Cuestionario para progenitores, profesorado y profesionales.
M-CHAT-R/F; Modified Checklist for Autism in Toddlers – Revisada con Seguimiento (Robins et al., 2014)	18-60 meses	Evalúa, mediante 20 ítems, aspectos relacionados con la atención conjunta, comunicación verbal y no verbal, simbolización, sensibilidad a los estímulos e interacción social, entre otros. Puntuación: rangos en base a la puntuación directa, que clasifican al niño/a en un nivel de riesgo bajo, medio o alto.	Cuestionario para progenitores con posterior entrevista en torno a los ítems no superados.
SCQ; Cuestionario de Comunicación Social (Rutter et al., 2019)	+ 4 años	Evalúa, mediante 40 ítems, problemas de interacción social, dificultades de comunicación y conducta restringida, repetitiva y estereotipada. Puntuación: puntos de corte en cada escala y sobre la puntuación total.	Cuestionario para progenitores, profesorado u otros profesionales.

Tabla 6

Instrumentos específicos para la evaluación de la pragmática.

Nombre	Edad	Aspectos que evalúa	Formato
Protocolo pragmático de Prutting y Kirchner (1987)		Evalúa el lenguaje a partir de las teorías del acto de habla, dando cuenta la organización de sus parámetros; entre ellos actos de emisión, actos proposicionales, ilocutivos y actos perlocutivos	Análisis a partir de dos conversaciones grabadas
CCC-2; Children's Communication Checklist (Bishop, 2003)	4 – 16 años	Aspectos estructurales del lenguaje (habla, sintaxis, semántica y coherencia), pragmática (inicio inapropiado, lenguaje estereotipado, uso del contexto y comunicación no verbal), y comunicación social (relaciones sociales e intereses). Puntuación: puntuaciones escalares y percentiles en cada escala e índice general, en la versión en inglés. En español, medias y desviaciones típicas.	Cuestionario para progenitores, profesorado y terapeutas.
CSBS - DP; Cuestionario del bebé y del niño pequeño (Wetherby y Prizant, 2001)	6 – 24 meses	Comunicación (emociones y mirada, comunicación, gestos), lenguaje expresivo (sonidos, palabras) y simbolización (comprensión y uso de objetos). Puntuación: rangos de normalidad y preocupación por rangos de edad (mes) a partir de la puntuación directa para cada subescala, así como para la puntuación total.	Cuestionario para progenitores.
Protocolo de evaluación pragmática del lenguaje (PEP-L) (Romero, Higuera, Cuadra, Correa y Del Real, 2014)	4-7 años	Consta de 53 ítems agrupados en cinco aspectos: 1. Calidad del Acto Enunciativo. 2. Acto Proposicional. 3. Organización Social del Discurso. 4. Variedad de Actos de Habla (Intenciones Comunicativas) 5. Reparación de Quiebres. Puntuación: incluye los siguientes criterios: adecuado e inadecuado, dejando la libertad de hacer observaciones para cada uno de los ítems, con el fin de constatar el criterio utilizado por el evaluador, para asignar dicha puntuación.	Aplicación directa
TOPL-2 Phelps-Terasaki, D., y Phelps-Gunn, T. (2007).	6 a 18:11 años	Sistema tridimensional que se agrupa en dos modos de comunicación (receptivo y expresivo), los dos componentes pragmáticos (contexto y mensaje) a partir de estas considera seis variables pragmáticas.	Aplicación directa
The Language Use Inventory for Young Children LUI. (O'Neill, 2007).	18-47 meses	12 subescalas a través de las cuales tratan de proporcionar una imagen más detallada del orden de aparición de las habilidades del lenguaje pragmático desde los 18 a los 47 meses de edad.	Cuestionario parental
The Pragmatics Language Skills Inventory (PLSI). (Gilliam, y Miller, 2006)	5:0-12:11 años	Relaciona aspectos vinculados a la interacción personal, interacción social e interacción en contexto de aula	Aplicación directa
The pragmatics profile-. Pre-scholar (Dewart and	0-48 meses	Se estructura en 3 aspectos fundamentales: Funciones comunicativas, Respuesta a la comunicación e interacción y conversación	Cuestionario parental

Summers ,1995).			
Perfil PerLA de Evaluación Pragmática , (Gallardo 2006, 2007) y PREP-INIA (Gallardo, 2008)	+6	Divide en tres aspectos diferenciados; pragmática enunciativa, pragmática textual y pragmática iteraccional	Análisis conversacional
Pragmatics skills (PS) (Owens,2011).	3-8:11 años	Evalúa la intención de conversación a través de una variedad de categorías. Las reacciones de los niños se codifican en una escala de 6 niveles que comprende estas posibilidades: ausencia de respuesta, respuesta contextualmente inapropiada, propiedad.	Análisis conversacional
Investigación de la Competencia Comunicativa para la Realización de Actos de Habla. ICRA-A (Abraham y Brenca, 2014).	2-4 años	La batería está conformada por cuatro instrumentos que pretenden la evaluación de las habilidades pragmáticas desde diferentes metodologías de evaluación: : (1) Análisis y Registro de Actos de Habla, (2) Observación Pragmática del Juego, (3) Cuestionario para Padres y (4) Guía para Padres	Análisis observacional Cuestionario para padres

Como puede verse en las tablas anteriores, existen múltiples herramientas que pueden ser empleadas para la evaluación de pragmática. No obstante, un análisis pormenorizado de las mismas muestra que la mayoría son aplicables a partir de los 4 o incluso los 6 años. Tan solo The pragmatics profile de Dewart and Summers (1995), de ahora en adelante TPP, permite la evaluación desde el nacimiento hasta los 4 años (en su versión *Pre-scholar*). Este está basado en la definición de pragmática de Bates (1974) en la que se analiza esta como el uso del lenguaje en el contexto. Se centra en tres aspectos principales del desarrollo de la pragmática. Las funciones comunicativas, la respuesta a la comunicación y la interacción y conversación. El TPP plantea la evaluación desde una perspectiva general sobre la comunicación del niño, sus habilidades y necesidades. Además, aunque no recoge todas las áreas de desarrollo pragmático, proporciona información sobre una amplia gama de aspectos del mismo, incluido el alcance y la forma de expresión de intenciones comunicativas, respuesta a la comunicación, forma de participar en la conversación y el impacto del contexto situacional en el niño y en sus habilidades de comunicación (Dewart y Summers, 1995). Este planteamiento permite abordar de forma contextual el desarrollo pragmático en edades tempranas, lo que converge con nuestro fin en la búsqueda de una herramienta de evaluación de las dificultades que puedan alertar de un desarrollo disarmónico con foco en la construcción de la intersubjetividad desde el nacimiento.

El enfoque del TPP subraya la importancia del contexto social, otorga a la interacción un papel clave en el desarrollo y la planificación e implementación de la intervención.

Es un valioso instrumento que aporta todas las ventajas presentes en la evaluación basada en entrevista, recogiendo información descriptiva y contextualizada. No obstante, la entrevista parental con información descriptiva, dificulta la cuantificación y la información referente a situaciones de comunicación fuera de rutina, además de requerir una formación muy especializada por parte del evaluador. Al igual que en la mayoría de las

evaluaciones basadas en entrevista, la recogida de datos está influenciada por variables como las expectativas de los padres, su implicación y preocupación, el desconocimiento de los términos, la escasa familiaridad con los formatos propuestos y la posible influencia de los sistemas de creencias parentales en la interpretación de la conducta infantil.

Tras el análisis de los instrumentos aplicables a la población menor de 4 años y conocedores de que no existe un inventario de referencia ni metodologías disponibles para la evaluación del componente pragmático, tal y como señalan Mogollón y Portilla (2015), hemos considerado The Pragmatics Profile un instrumento apto para dicho fin. El TPP está avalado por su uso en la clínica, así como en investigación científica (Cocquyt, Mommaerts, Dewart y Zink, 2015; Ramruttun, Jenkins, 1998). Su estructura se encuentra sólidamente anclada a un marco teórico de claro reconocimiento. Además, únicamente EL TPP permite la evaluación de niños entre los 6 y los 48 meses, infant/toddler checklist es para niños entre 6 y 24 meses y los demás están pensados para niños y/o adultos con lenguaje oral fluido.

El TPP se muestra cómo una interesante alternativa para la evaluación de las habilidades pragmáticas.

5. OBJETIVOS

El principal fin del presente trabajo es la elaboración de un instrumento de cribado que permita la detección de posibles alteraciones pragmáticas de manera precoz. Para ello, son dos los objetivos centrales que se persiguen:

Objetivo 1: Realizar una adaptación al español de la escala de desarrollo pragmático “The Pragmatics Profile”, comprobar su capacidad para predecir los perfiles pragmáticos en las diferentes edades y comprobar si su estructuración teórica en 3 ejes fundamentales se corresponde con la estructura latente de la prueba, analizando sus propiedades psicométricas.

Objetivo 2: Desarrollar una escala de ejecución para la evaluación del desarrollo pragmático con el objetivo de obtener una medida de desarrollo pragmático de aplicación directa para niños entre 6 y 48 meses útil en la clínica y en la detección precoz de alteraciones del desarrollo.

Para la descripción del estudio se ha dividido el estudio en 2 partes, cada una se corresponde con uno de los objetivos y será descrita a continuación. En todos los casos, cuando ha sido posible, se han seguido las directrices para la traducción y adaptación de los test establecidos por la ICT (Comisión Internacional de Test) (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

6. MÉTODO

Para la realización de este estudio se utilizó un diseño descriptivo correlacional. Siguiendo una estrategia transeccional para la recogida de los datos evolutivos.

Participantes

La muestra total del estudio fue de 298 (n=298). Para el desarrollo de la investigación se agrupó en tres fases de aplicación, tal y como se indica en la Tabla 7.

Tabla 7

Composición de la muestra por sexo y grupos de edad

FASE	EDAD(meses)	SEXO		
		M	V	Total
Estudio piloto	7-42	12	18	30
Muestra total	6-12	25(16)	24(19)	49(35)
EDPRA(EDPTRA+TPP(e))	13-24	56(26)	45(21)	101(47)
	25-36	25(15)	48(32)	73(47)
	37-48	32(24)	43(37)	75(61)
Total EDPRA	6-48	138	160	298

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron aquellos casos en los que pudiera existir sospecha de una alteración que afectase al desarrollo, la existencia de deficiencia auditiva moderada o grave, deficiencia visual severa, síndrome de filiación genética, grandes prematuros, trastorno del neurodesarrollo, trastornos del sistema nervioso central, hospitalización prolongada, institucionalización durante los primeros meses de vida. En base a estos criterios, a partir de la recogida inicial de 310 participantes, fueron descartados un total de 12: ocho de ellos por no estar debidamente cumplimentados y tres por sospechas de trastorno del neurodesarrollo pendiente de valoración.

La muestra fue elegida utilizando un criterio de conveniencia, seleccionada en base a su accesibilidad. Esta fue extraída de cuatro centros de educación infantil públicos de

la provincia de A Coruña, todos ellos pertenecientes a una misma comarca (Comarca de Ordes).

En cuanto a los progenitores que respondieron a los cuestionarios, en su mayoría madres, con una distribución de 21 padres y 277 madres.

Instrumentos

Adaptación del TPP (TPP(e)): Cuestionario elaborado a partir de la traducción y adaptación del TPP

Se empleó el cuestionario elaborado a partir del TPP. El TPP original fue elaborado para recoger una información amplia sobre el desarrollo pragmático y permitir la clasificación de las dificultades pragmáticas en categorías o ejes. El primero de ellos es el desarrollo de las funciones comunicativas, la forma en que el niño llega a ser capaz de expresar una gama de intenciones, tales como solicitar, saludar y dar información, a través de una variedad de comportamientos de comunicación, tales como gestos, vocalizaciones, palabras (Eje A). El segundo aspecto es la respuesta del niño a la comunicación (Eje B), el modo en el que el niño reacciona y entiende la comunicación de otras personas. El tercer aspecto es la forma en que el niño participa en la interacción y la conversación (Eje C), como parte en las interacciones sociales relacionadas con la iniciación, toma de turnos, reparación. Recoge a su vez las variaciones de contexto, como afectan el tiempo, lugar y las personas involucradas en la comunicación (Eje C complementario).

Para la realización de este estudio se tuvieron en cuenta los ítems referidos a los tres ejes principales de la prueba, descartando los ítems del eje complementario.

Para la aplicación de la prueba a la muestra seleccionada, fue necesaria su traducción y adaptación (Botana y Peralbo, 2020)

La traducción fue realizada a partir de la versión original del instrumento en inglés tal y como se recoge en la Tabla 8. Primeramente, se llevó a cabo la selección de los traductores, tres profesionales con formación en la materia de

estudio, conocedores de ambas culturas, que tradujeron el instrumento del inglés al castellano, adoptándose un diseño de traducción directa e inversa como complemento de la traducción directa (Hambleton y Patsula, 1999) y sugerido como refuerzo y garantía de la calidad de la traducción (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol, y Aramburu, 2007; Muñiz, y Bartram, 2007; Muñiz, y Hambleton, 1996). De esta forma, primero la escala fue traducida al castellano, por separado, por los tres profesionales del tema de estudio. Para analizar la validez de contenido, cada uno de los traductores leyeron y comentaron individualmente las definiciones, dimensiones y ejemplos de la versión del cuestionario. Posteriormente, se realizó una discusión conjunta, de la que se obtuvo una versión consensuada.

Tabla 8

Traducción y adaptación de los ítems del TPP y funciones que evalúan los ítems

<i>Eje e Item</i>	<i>Original TPP</i>	<i>Adaptación</i>	<i>Función evaluada</i>
A-1	How does (child's name) usually get your attention?	¿Qué hace su hijo/a normalmente para conseguir su atención?	Dirigir la atención a sí mismo
A-2	If you and (child's name) were going along the street or walking in a park and (he/she) saw something interesting, what would (child's name) be likely to do?	Si usted y el niño/a van por la calle o andando por un parque, y él ve algo interesante, ¿qué suele hacer el niño/a?	Dirigir la atención a acontecimientos, objetos y otras personas
A-3	If you were in the kitchen and (child's name) saw something (he/she) wanted to eat that was out of reach, how would (he/she) let you know?	Si usted está en la cocina y su hijo/a quiere comer algo que no alcanza, cómo se lo hace saber, ¿cómo se lo pide?	Petición de objeto
A-4	How does (child's name) let you know if (he/she) wants to be picked up?	¿Cómo te hace saber el niño/a que quiere que lo cojas?	Petición de acción
A-5	If (child's name) needs your help, for example, if (he/she) was on a toy on wheels and got stuck, or needed straps undone to get out of the buggy, what is (he/she) likely to do?	Si el niño/a necesita vuestra ayuda, por Ejemplo, si se atascó en un juguete sobre ruedas, o necesita soltarse el cinturón para salir del cochecito. ¿Qué suele hacer?	Petición de asistencia
A-6	If you were bouncing (child's name) up and down on your lap and (he/she) wanted you to do it again, how would (he/she) let you know?	Si está acunando al niño/a arriba y abajo en su regazo, y él quiere que siga y que lo haga otra vez, ¿cómo se lo pide?	Petición para repetir
A-7	If (child's name) notices something new at home, how do (he/she) ask about it?	Si el niño/a nota algo nuevo en la casa, ¿qué hace para preguntar sobre ello?	Petición de información
A-8	If (child's name) is at the table and	Si tú le estás dando alguna comida	Mostrar rechazo

	you are giving (him/her) some food that (he/she) doesn't want, what is (he/she) likely to do?	que tu hijo/a no quiere, ¿qué es probable que haga?	
A-9	If a familiar person comes to your home, how does (child's name) usually react?	Si una persona familiar viene a vuestra casa, ¿qué hace el niño/a normalmente? ¿Cómo reacciona?	Saludo
A-10	What does (child's name) do when someone is going away?	¿Qué hace el niño/a cuando alguien se marcha?	Despedida
A-11	If (child's name) is enjoying something, how do (he/she) show it?	Si el niño/a está disfrutando con algo, ¿qué hace para que lo sepamos, cómo lo muestra?	Autoexpresión y autoafirmación; expresión de emoción: placer
A-12	If (child's name) is hurt or upset by something, how does (he/she) let you know?	Si el niño/a se ha hecho daño, ¿qué hace para que usted lo sepa?	Autoexpresión y autoafirmación; Expresión de dolor: disgusto
A-13	If you are trying to help (child's name) do something like get dressed and (he/she) wants to do it without help, how does (he/she) let you know?	Si estás intentando ayudar al niño/a a algo como vestirse y él quiere hacerlo solo, ¿cómo se lo hace saber?	Autoexpresión y autoafirmación; Afirmar independencia.
A-14	When (child's name) identifies something (he/she) recognizes, how does (he/she) give it a name?	Cuando el niño/a identifica algo que él reconoce, ¿cómo hace para nombrarlo?	Nombrar
A-15	If you are putting things away and (child's name) sees something (he/she) is interested in, what type of comment might (he/she) make?	Si estás guardando cosas y el niño/a ve algo que le interesa, ¿qué tipo de comentario puede hacer?	Comentar: sobre el objeto
A-16	If (child's name) notices that something has gone from where (he/she) would usually expect it to be, what sort of comment would (he/she) make?	Si el niño/a se da cuenta de que algo no está donde lo esperaba, ¿qué clase de comentario haría?	Comentar: sobre la desaparición de algo
A-17	If something happened while you weren't around (for example, something got broken, someone got hurt), how would (child's name) let you know about it?	Si algo pasa mientras tú no estás con el niño/a. Algo se rompe, o alguien se hace daño. ¿Cómo te lo hace saber a tu vuelta?	Dar información
B-18	If you want to get (child's name) attention, how do you do it?	Si quieres conseguir que el niño/a o la niña te atiendan, ¿qué sueles hacer?	Obtener la atención del niño
B-19	If you are sitting close to (child's name) and talking to (him/her) how does he/she generally respond?	Si está sentado cerca del niño/a hablándole, ¿qué hace generalmente para responderle?	Mostrar interés en la interacción
B-20	If you point to something you want (child's name) to look at, what does (he/she) usually do?	Si usted señala algo que quiere que el niño/a mire ¿Normalmente qué hace él?	Comprensión del gesto
B-21	When you are speaking to (child's name), how do you know that (he/she) realizes that you are speaking to (him/her)?	Cuando le está hablando, ¿cómo sabe que se da cuenta de que le está hablando a él?	Reconocimiento de la elocución
B-22	If you give (child's name) an instruction, such as 'Go and get your shoes', then how does (he/she) respond?	Si da una instrucción como "ve y coge los zapatos", ¿cómo responde?	Respuesta a la petición de acción
B-23	How does (child's name) react to something like 'Round and round the garden' or a favorite action-rhyme?	¿Cómo reacciona el niño/a ante los juegos y canciones infantiles de rimas que se acompañan de cosquillas?	Anticipación
B-24	What kind of things make (child's name) laugh?	¿Qué clase de cosas hacen reír al niño/a?	Reaccionar con diversión
B-25	If you have to say 'no' to (child's name) how do (he/she) usually respond?	Si tiene que decirle "no", ¿qué hace tu hijo/a normalmente, cómo responde?	Respuesta al "no" y negociación

B-26	If you say “in a minute” how does (child’s name) respond?	Si usted dice “en un minuto te lo doy”, ¿qué hace el niño/a, cómo responde?	Respuesta al “no” y negociación
C-27	When you and (child’s name) are playing or interacting together, how do (he/she) take part?	Cuándo usted y su hijo/a están jugando o interaccionando juntos, ¿qué hace, cómo participa?	Participar en la interacción
C-28	If (child’s name) ever starts up a conversation or a little game with you, how do (he/she) do it?	Si el niño/a quiere iniciar una conversación o un juego con usted ¿cómo lo hace?	Iniciar interacción
C-29	When a conversation or game gets started, how does it keep going?	Cuándo una conversación o un juego empiezan, ¿cómo la mantiene?	Mantener interacción o conversación
C-30	When a conversation between you and (child’s name) gets into difficulties, what is the usual reason for it?	Cuándo una conversación entre su hijo/a y usted no consigue ser fluida ¿cuál suele ser habitualmente la razón?	Ruptura conversacional
C-31	If (child’s name) is trying to tell you something and you haven’t understood, what does (he/she) do about it?	Si el niño/a está intentando decirle algo y usted no ha entendido ¿Qué suele hacer él?	Reparación conversacional
C-32	If (child’s name) doesn’t understand something that is said to (him/her), how does (he/she) show it?	Si el niño/a, no entiende algo que usted ha dicho, ¿cómo lo indica?	Petición de aclaración
C-33	How does an interaction between you usually end?	¿Cómo termina una conversación entre usted y el niño/a?	Cerrar una conversación
C-34	How does (child’s name) react to conversations that (he/she) overhears?	¿Cómo reacciona a las conversaciones que escucha?	Escuchar conversación
C-35	If (child’s name) ever tries to join in a conversation that other people are having, how does (he/she) go about it?	¿Qué hace el niño/a para unirse a conversaciones de otros que están cerca?	Unirse a una conversación

Finalmente, para su adaptación y cuantificación, se estableció un criterio de puntuación y corrección para cada ítem, en base a los ejemplos recogidos en la versión original del TPP. Se tomaron los mismos y se ordenaron de mayor a menor proximidad a la conducta esperada, tal y como puede verse en el ejemplo:

1.-¿Qué hace su hijo/a normalmente para conseguir su atención?	Puntuación
Llora. Tira de ti	0
Vocalizaciones	1
Llamar (por ej: mamá)	2
Usa palabras como “mira”	3
Otros:	*Clasificar

El cuestionario elaborado, el TPP(e),(Anexo A) es puntuable en un rango de 0 a 3 estableciendo las equivalencias entre las respuestas posibles y una puntuación numérica (0, 1, 2, 3) para el análisis estadístico de los datos obtenidos. Correspondiéndose el 0 con el nivel más bajo de adecuación de la conducta a la esperada y 3 con el nivel más alto de adecuación de la conducta esperada. La presentación de los ítems en forma de cuestionario hizo aconsejable la sustitución de las referencias al nombre concreto de los niños/as por una referencia más general al niño/a.

Escala de desarrollo pragmático (EDPRA)

Se elabora la EDPRA con la finalidad de elaborar una escala de cribado de aplicación directa que aporte datos sobre desarrollo normativo y permita una comparativa cuantificada. Para ello se tomó el TPP como base estructural y formal de la nueva escala y se consideraron las siguientes variables:

- a) Edad cronológica expresada en meses y agrupada de la siguiente forma:
 - 6-12 meses
 - 13-24 meses
 - 25-36 meses
 - 37-48 meses
- a) Sexo
- b) 6 ítems, diferenciados para cada grupo de edad, que recogen la ejecución de acciones destinadas a evaluar la dirección de la atención, el requerimiento por parte del niño, el rechazo, el saludo, la autoexpresión y autoafirmación, las funciones comunicativas implicadas en las acciones de nombrar, comentar, dar información y uso del lenguaje imaginativo. Estos ítems integran el Eje A en el modelo de Dewart y Summers (1995).
- c) 6 ítems para los grupos de edad 6-12 meses y 13-24; 4 ítems para el grupo de edad 24-36 meses y 5 ítems para el grupo de edad 37-48 meses. En los se evalúa la habilidad del niño para ganar la atención del otro, mostrar interés en la interacción, comprender gestos, reconocer la expresión a través de la cual se dirigen a él y anticipar. Estos ítems integran el Eje B.
- d) 6 ítems para los grupos de edad 6-12 meses y 13-24 meses, 4 ítems para el grupo de edad 24-36 meses y 5 ítems para el grupo de edad 37-48 meses: En los que se evalúa la forma en la que el niño interactúa con otras personas y participa en una conversación. Esta participación no es necesariamente verbal, pero puede implicar una serie de señales del cuerpo y comportamientos, aportando un gran valor a los intentos y logros de inicios de interacción. Es un eje que comprende habilidades requeridas en los anteriores debido al propio objetivo del mismo. Estos ítems se corresponden con el Eje C, dirigidos a la evaluación de las acciones del niño dirigidas a la participación e interacción, el inicio de interacciones, el mantenimiento de la

conversación, desglose conversacional, las respuestas de clarificación y el disfrute conversacional. Cada uno de los ítems se puntúan entre 1 y 3, 1 no realiza la acción requerida, 2 realiza parcialmente la acción requerida y 3 realiza totalmente la acción requerida.

Partimos de la distribución en 4 Ejes del TPP, tres Ejes principales A: funciones comunicativas, B: respuesta a la comunicación, C: interacción en la conversación, y uno complementaria D: variación contextual.

Se descartó el Eje D (variación contextual) debido a la finalidad de la prueba, la evaluación directa evaluador-niño, priorización, en este caso de los datos aportados en aplicación directa en un único contexto, frente a la información complementaria que proporciona la evaluación en diferentes contextos, considerando que este tipo de información puede estar recogida de manera más específica en un cuestionario dirigido a padres.

Considerando, las tres dimensiones fundamentales del desarrollo pragmático descritas por Dewart y Summers (1995) se siguió la estructura que se recoge en la siguiente Tabla.

Tabla 17
Estructura de los tres Ejes principales del TPP

<i>A-FUNCIONES COMUNICATIVAS</i>	<i>B-RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN</i>	<i>C-INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN</i>
Uso de señales sin intención comunicativa específica	Perstar atención a la cara humana	Interacciones tempranas básicas (turnos, alternar miradas , juegos repetitivos
Uso de un rango de expresiones con intención comunicativa	Responder a la interacción	Interacciones tempranas con gestos
Uso de holofrase para autoexpresión y autoafirmación	Respuestas de anticipación	Acciones de atención conjunta (protoimperativos y protodeclarativos)
Uso del lenguaje imaginativo	Comprensión de órdenes simples	Cierre e inicio de interacción
Uso del lenguaje para hablar de sucesos pasados y futuros	Percepción de cambios en rutinas lingüísticas conocidas	Respuesta a preguntas (gestual y verbal)
Formas modales	Comprensión de solicitudes indirectas	Respuesta a requerimientos de clarificación y solicitud de clarificación a otros
Recontado simple	Requerimiento de clarificación	Conversación en distintos contextos con distinto rol
Uso del lenguaje para mantener la atención del adulto	Seguimiento de instrucciones de iguales y respuesta a sus demandas comunicativas	Respuesta a conversación ajena
Uso del lenguaje para hacer negociaciones		Transiciones básicas entre temas de conversación

Teniendo en cuenta la estructura y las variables, se distribuyeron los hitos contenidos en el TPP en los cuatro grupos de edad propuestos, siguiendo la distribución cronológica propuesta por Dewart y Sumers (1995) tal y como puede verse en

los Anexos C y D. Posteriormente se elaboró el manual de aplicación, puntuación y corrección (Anexos F y G) en el que se indica cómo realizar la aplicación del ítem de modo que esta se mantenga en el formato preciso para la elicitación de la acción requerida en los mismos, a la vez que permite asegurar un criterio de corrección común. Se establecieron equivalencias entre las respuestas posibles y una puntuación cuantitativa (1, 2, 3). Correspondiéndose 1 con el nivel más bajo de adecuación de la conducta a la esperada y 3 con el nivel más alto de adecuación de la conducta esperada.

Se adecuaron todos los ítems, las directrices de aplicación y corrección a los siguientes presupuestos paralelos a los criterios pragmáticos de Fernández (2001):

- Los ítems deben ser de aplicación directa.
- El instrumento debe permitir una ágil aplicación. Pretendemos una aplicación directa y sencilla que permita su uso tanto en la clínica como en los distintos contextos vinculados al desarrollo infantil.
- Procurar la búsqueda de patrones de tendencia en los diferentes estadios con el fin de disponer de un perfil base que permita reconocer los desvíos de este como alertas. Dicho patrón debe ser cuantificable, de tal modo que posibilite su uso comparativo.
- Mantener la selección de los propósitos comunicativos específicos que rigen la funcionalidad de los usos lingüísticos en su vertiente expresiva y comprensiva.
- Estar basado en formatos de interacción de reproducción simple, que aporten naturalidad.
- Disponer de unos criterios de corrección ajustados, no excluyentes que permitan un grado de variabilidad en la respuesta debido a los elementos contextuales, respetando el objeto de evaluación del ítem.
- Permitir la cuantificación de aspectos pragmáticos

Una vez analizados los presupuestos considerados, comprobamos nuevamente su correspondencia con la estructura del TPP (Tabla 17).

Las cuatro subescalas, correspondientes a los cuatro rangos de edad, tienen una estructura idéntica en tres ejes fundamentales, con un máximo de 18 ítems descritos a partir de situaciones de juego/interacción planteadas a los niños (Anexo E). Se puede ver la correspondencia de hitos de desarrollo del TPP con ítems de la EDPRA en el Anexo D.

Posteriormente se realizaron los ajustes pertinentes de los ítems, para su aplicación directa y se elaboró el manual de aplicación, que permite que la situación se presente de manera idéntica y la actuación del niño se pueda clasificar siguiendo un sistema de puntaje cerrado. A partir de las respuestas descriptivas de las conductas de los niños buscamos datos cuantificables, por lo cual, establecimos equivalencias entre las respuestas posibles y una puntuación o equivalencia numérica (1, 2, 3). Correspondiéndose 1 con el nivel más bajo de adecuación de la conducta a la esperada y 3 con el nivel más alto de adecuación de la conducta esperada.

Procedimiento

Para la recogida de los datos de la muestra se aplicaron los cuestionarios elaborados de forma anónima, individual y voluntaria. La recogida de los datos se dividió en dos períodos de tiempo: dos semanas para la muestra del estudio piloto y 10 meses para la recogida de datos de la muestra total.

Estudio piloto:

En lo relativo al acceso a la muestra, primeramente, se contactó con la escuela infantil mediante llamada telefónica y tras su compromiso verbal de participación, se procedió al envío de una solicitud de colaboración escrita en formato digital, junto con la carta informativa y el consentimiento informado para las familias (Anexo B). En esta se aportaba información sobre la investigación y el tratamiento de los datos, a la vez que se solicitaba el consentimiento informado. Seguidamente se acordó una fecha para convocar a las familias en las escuelas, las escuelas formalizaron la convocatoria.

En dicha convocatoria, las familias acudieron a las escuelas infantiles, se les explicó el procedimiento y la finalidad del estudio, así como las instrucciones generales de cumplimentación de los cuestionarios. Los progenitores presentes dispusieron del tiempo necesario para realizar dicho cuestionario y durante ese tiempo podían, si así lo consideraban, resolver cualquier duda. En esta primera convocatoria participaron un total de 30 familias.

Teniendo en cuenta las sugerencias extraídas del estudio piloto, se realizó una modificación en referencia a la carta de información a las familias y al consentimiento informado, ya que algunos de los participantes en el estudio piloto informaban haber tenido dudas a la hora de cubrir el consentimiento informado y en referencia a si debían acudir a la convocatoria con o sin su hijo/a.

En cuanto al TPP(e) no se consideraron modificaciones. Por otro lado, en lo referente a la EDPRA se realizaron modificaciones menores en el manual de instrucciones con el objeto de facilitar la comprensión e interpretación del mismo.

Estudio general:

Se repitió exactamente el mismo procedimiento que en el estudio piloto, ampliando la muestra hasta 185 participantes para la cumplimentación del TPP y la EDPRA y hasta un total de 298 participantes para la cumplimentación exclusiva de la ERDPRA.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS v.24.

Análisis de los datos del TPP (e)

En primer lugar, se realizó un análisis discriminante con la finalidad de comprobar si las variables del TPP permiten predecir correctamente la pertenencia de cada caso a un determinado grupo de edad. Inicialmente los grupos de edad se dividieron del siguiente modo; grupo 1 de 6 a 12 meses de edad, grupo 2 de 13 a 24 meses, grupo 3 de 25 a 36 meses y por último grupo 4 de 37 a 48 meses.

En segundo lugar, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio para comprobar si la estructuración en Ejes de la prueba se corresponde con su estructura factorial latente. Finalmente se realizó un análisis de fiabilidad a través del alfa de Cronbach y la Omega de McDonald, junto con el Índice de Varianza Extractada (IVE) de la prueba.

Análisis de los datos de la EDPRA

Los resultados de la EDPRA fueron tratados estadísticamente según los cuatro grupos de edad predefinidos. En primer lugar, los datos correspondientes a cada grupo de edad se sometieron a un análisis factorial exploratorio, con la finalidad de identificar la estructura latente de la escala para cada etapa evolutiva. A partir de los factores obtenidos se corrigió de nuevo la prueba para calcular las nuevas puntuaciones en cada uno de los factores identificados. En esta fase se calcularon los índices de fiabilidad (alfa de Crombach, índice de varianza extractada y omega de McDonald) seguidamente se calcularon los baremos en percentiles para cada grupo de edad.

Los análisis finalizan con un estudio correlacional en el que se tratan de relacionar por grupos de edad los datos correspondientes a las dos escalas TPP y EDPRA.

7. RESULTADOS

Resultados del TPP(e)

Descriptivos, baremo y perfiles evolutivos

En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos que permiten caracterizar a cada grupo de edad en cada uno de los tres ejes del TPP(e). Los resultados pueden verse en las Tablas 9,10, 11 y 12 y en las Figuras 2, 3, 4 y 5.

Tabla 9
Grupo 1 de 6 a 12 meses

		EJE A	EJE B	EJE C	TOTAL EJES
N	Válido	18	18	18	18
	Perdidos	0	0	0	0
Media		11.500	12.778	4.444	28.722
Mediana		12.000	14.000	4.000	30.000
Desv. Desviación		3.4513	2.0738	1.2935	4.9800
Asimetría		.343	-.156	-.230	-.223
Error estándar de asimetría		.536	.536	.536	.536
Curtosis		-.087	-1.339	3.182	-.611
Error estándar de curtosis		1.038	1.038	1.038	1.038
Mínimo		6.0	10.0	1.0	20.0
Máximo		18.0	16.0	7.0	36.0
Percentiles	5	6.000	10.000	1.000	20.000
	15	7.700	10.000	4.000	21.000
	25	9.000	10.750	4.000	25.000
	35	10.300	11.000	4.000	27.650
	45	11.550	13.550	4.000	29.100
	55	12.000	14.000	4.000	30.000
	65	12.000	14.000	5.000	30.000
	75	12.750	14.000	5.000	31.250
	85	15.450	14.300	5.300	35.150
	95

Tabla 10
Grupo 2 de 13 a 24 meses

		EJE A	EJE B	EJE C	TOTAL EJES
N	Válido	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		18.500	16.875	9.075	44.450
Mediana		17.000	17.000	9.000	44.000
Desv. Desviación		6.7444	4.4329	4.5651	14.0566
Asimetría		.887	-.385	.131	.451
Error estándar de asimetría		.374	.374	.374	.374
Curtosis		.190	.218	-.931	-.528
Error estándar de curtosis		.733	.733	.733	.733
Mínimo		9.0	7.0	2.0	23.0
Máximo		34.0	25.0	19.0	72.0
Percentiles	5	9.000	7.000	2.000	23.000
	15	13.000	13.000	3.300	30.000
	25	14.000	13.250	5.000	30.750
	35	15.000	16.000	7.000	41.000
	45	16.000	16.450	8.000	44.000
	55	17.000	17.550	10.000	45.550
	65	19.950	19.000	12.000	46.650
	75	21.750	20.000	13.000	49.750
	85	26.850	21.000	13.850	66.000
	95	33.900	24.950	16.950	71.850

Tabla 11
Grupo 3 de 24 a 36 meses

		EJE A	EJE B	EJE C	TOTAL EJES
N	Válido	75	75	75	75
	Perdidos	0	0	0	0
Media		36.613	23.280	17.520	77.413
Mediana		37.000	24.000	17.000	78.000
Desv. Desviación		8.5723	4.0019	3.7717	14.8571
Asimetría		-.313	-.327	.151	.059
Error estándar de asimetría		.277	.277	.277	.277
Curtosis		-.566	-.496	-.833	-1.057

Error estándar de curtosis		.548	.548	.548	.548
Mínimo		18.0	14.0	10.0	52.0
Máximo		51.0	30.0	24.0	105.0
Percentiles	5	20.800	15.800	11.800	55.800
	15	28.000	20.000	14.000	59.000
	25	31.000	21.000	15.000	64.000
	35	33.000	21.000	15.000	69.600
	45	35.200	23.000	17.000	74.200
	55	39.000	24.800	18.000	81.600
	65	41.400	25.000	19.000	85.000
	75	43.000	26.000	20.000	90.000
	85	45.000	27.600	23.000	92.600
	95	50.200	30.000	24.000	104.200

Tabla 12
Grupo 4 de 37 a 48 meses

		EJE A	EJE B	EJE C	TOTAL EJES
N	Válido	52	52	52	52
	Perdidos	0	0	0	0
Media		43.135	25.962	20.750	89.846
Mediana		45.000	27.000	21.500	93.000
Desv. Desviación		5.9245	3.5422	3.1115	11.7780
Asimetría		-.818	-.716	-.765	-.943
Error estándar de asimetría		.330	.330	.330	.330
Curtosis		-.522	-.779	-.655	-.261
Error estándar de curtosis		.650	.650	.650	.650
Mínimo		30.0	19.0	14.0	65.0
Máximo		51.0	30.0	24.0	105.0
Percentiles	5	32.000	19.650	15.000	67.000
	15	33.950	20.000	16.000	69.000
	25	39.500	24.000	19.000	85.750
	35	43.000	25.000	20.000	90.000
	45	44.850	26.000	21.000	92.000
	55	45.000	27.150	22.000	94.000
	65	46.000	28.000	23.000	95.450
	75	47.000	29.000	23.750	99.500
	85	49.000	29.050	24.000	100.050
	95	50.350	30.000	24.000	104.350

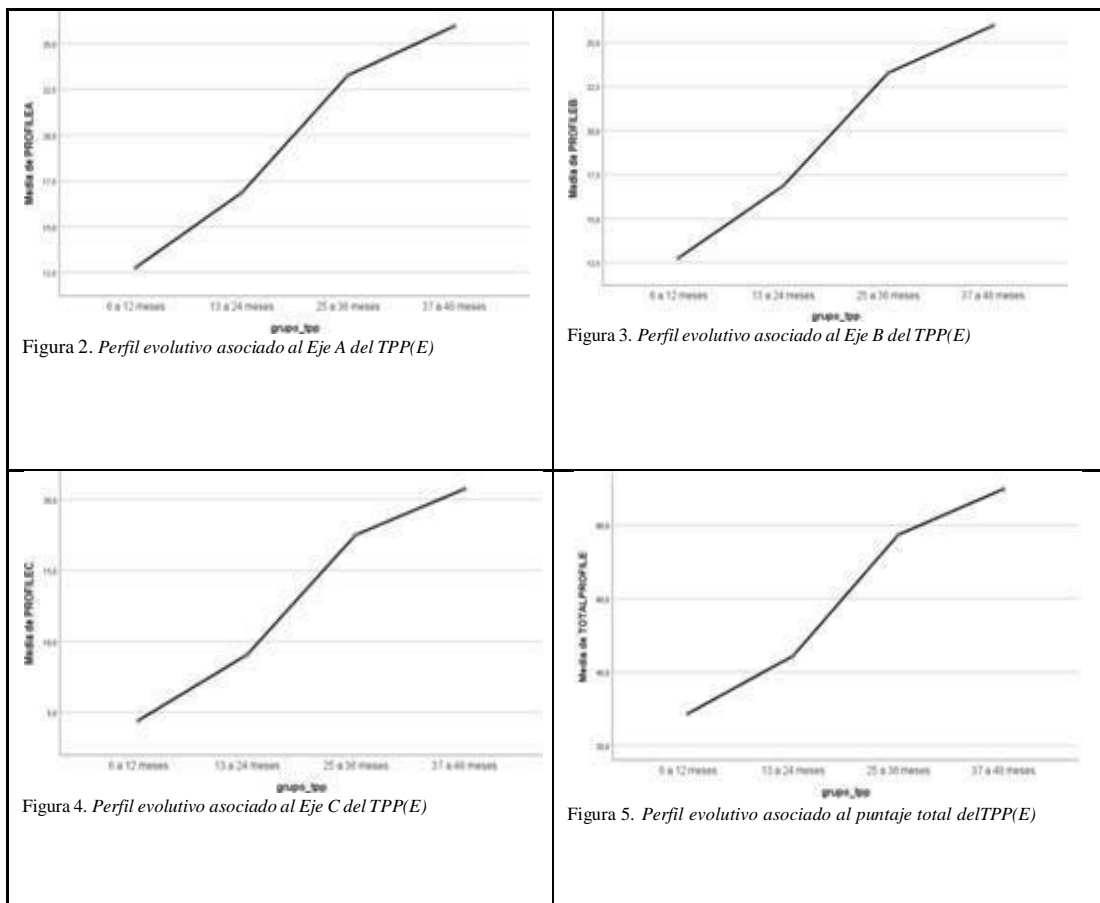


Figura 5
Perfiles evolutivos del TPP

Análisis discriminante

El método empleado fue el “paso a paso”, en el cual las condiciones fueron las siguientes: en cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global, el número máximo de pasos es de 70, la significación máxima de F para entrar es .05 y la significación mínima para eliminar es .10. El número de casos válidos que entraron en el análisis fue de 185.

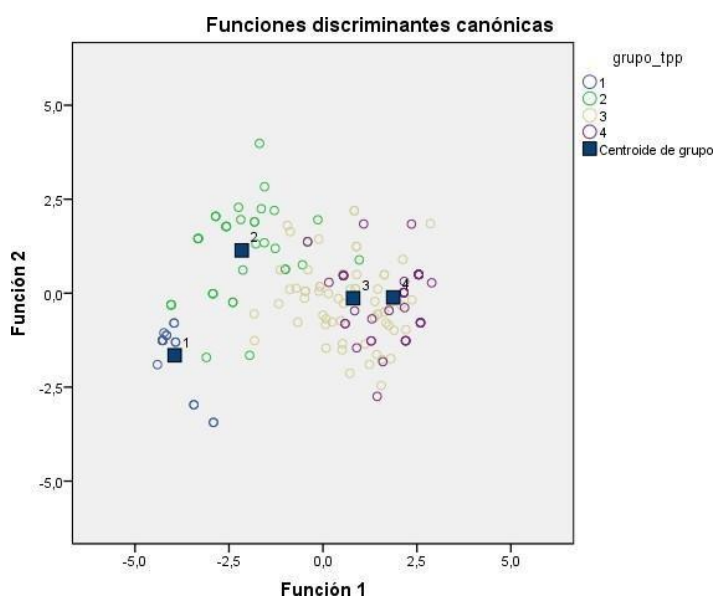


Figura 6

Diagrama de dispersión de los 4 grupos con centroides

Tabla 13

Grupo de pertenencia con cuatro agrupaciones.

		Grupos de edad	Pertenencia a grupos pronosticada				Total
			1.00	2.00	3.00	4.00	
Original	Recuento	1.00	18	0	0	0	18
		2.00	5	32	3	0	40
		3.00	1	7	43	24	75
		4.00	0	1	7	44	52
	%	1.00	100.0	.0	.0	.0	100.0
		2.00	12.5	80.0	7.5	.0	100.0
		3.00	1.3	9.3	57.3	32.0	100.0
		4.00	.0	1.9	13.5	84.6	100.0

74.1% de casos agrupados origina les clasificados correctamente

74.1% de casos agrupados origina les clasificados correctamente.

Como se puede observar en la tabla 13 y en la figura 6, el grupo 1 es correctamente pronosticado en el 100% de los casos, mientras que el grupo 2 lo es en el 80% (distribuyéndose el resto entre los grupos 1 y 3), el grupo 3 en el 57.3% (distribuyéndose el resto mayoritariamente hacia el grupo 4) y el grupo 4 en el 84.6% (distribuyéndose el resto mayoritariamente hacia el grupo 3). Con la finalidad de

comprobar si fusionando el grupo 3 y 4 se mejora la capacidad predictiva, se realizó un nuevo análisis discriminante (Tabla 14). Como se puede comprobar los errores de clasificación disminuyeron sensiblemente. Los centroides de cada grupo quedan bien diferenciados (Figura 7), y los valores predichos serían más ajustados.

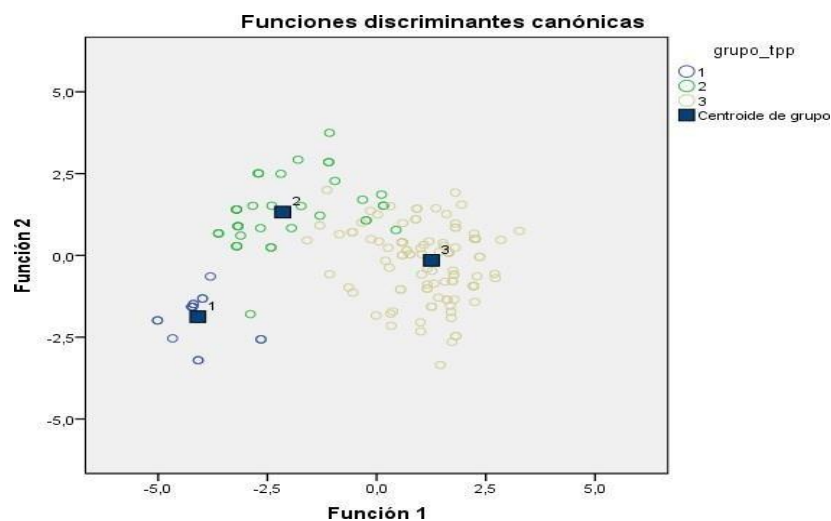


Figura 7
 Diagrama de dispersión de los 3 grupos con centroides

Tabla 14
 Grupo de pertenencia con 3 agrupaciones

		Grupos de edad	Pertenencia pronosticada	a grupos	Total	
Original			1.00	2.00	3.00	
	Recuento	1.00	18	0	0	18
		2.00	1	35	4	40
		3.00	0	9	118	127
	%	1.00	100.0	.0	.0	100.0
		2.00	2.5	87.5	10.0	100.0
		3.00	.0	7.1	92.9	100.0

Los resultados indican que el TPP(e) predice adecuadamente la pertenencia a un grupo de edad en el 92.4% de los casos. Su capacidad predictiva alcanza el 100% en el grupo 1, el 87.5% en el grupo 2 y el 92.9% en el grupo 3.

Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de componentes principales y rotación Oblimin, para identificar la estructura latente del cuestionario.

No se estableció un número de factores a priori, con la finalidad de comprobar el modo en que los diferentes ítems se agrupan alrededor de los Ejes definidos por los autores.

La Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .955 y el análisis revela la existencia de 4 factores que conjuntamente explican el 67.725% de la varianza. No obstante, el primero de ellos explica el 56.21%, el segundo pasa al 5.38%, el tercero al 3.21% y el cuarto al 2.91%.

Se trata ahora de comprobar si estos factores coinciden, de algún modo, con la estructuración en Ejes de la prueba. Para la interpretación de las tablas debe tenerse en cuenta que los ítems incorporan la letra correspondiente al Eje al que los autores lo asignan, siendo el número un indicador del orden de presentación de los ítems.

Tabla 15

Matriz de estructura sin especificar número de factores

Ítem	Componente			
	1	2	3	4
B23	.908			
A13	.900			
A16	.892			
A14	.887			
A17	.885			
C33	.876			
C34	.850			
A7	.850			
A12	.823			
A4	.818			
A6	.818			
A2	.808			
A11	.805			
C29	.799			
A5	.799			
C32	.786			

C35	.773		
A10	.772		
A15	.772		
B22	.769		
A8	.762		
C31	.759		
A3	.743		
A1	.717		
B24	.703		
A9	.671		
C28	.662		
B27	.636		
B26	.612		
C30	.525		
B18		.798	
B21			.778
B19			.738
B20			.623
B25			.860

Como se puede observar, la estructura del cuestionario es muy diferente de la esperable en función de los Ejes definidos por los autores. La escala parece destacar la existencia de un factor muy potente con un peso relativamente bajo de otros tres factores más. El gráfico de sedimentación es muy explícito en este sentido (Figura 8).

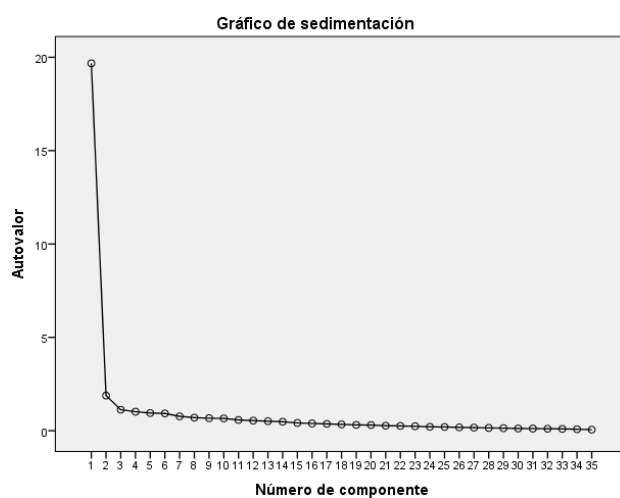


Figura 8
Gráfico de sedimentación con cuatro factores

A pesar de esta distancia entre el modelo teórico y la estructura latente del cuestionario, su fiabilidad es alta. Los análisis muestran un alfa de Cronbach de .976 con una Omega de .98. Los análisis de cada factor obtienen los siguientes índices: Factor 1 ($\Omega=0.97$, Índice de Varianza Extractada IVE=0.61); factor 2 ($\Omega=0.63$, IVE=0.63); factor 3 ($\Omega=0.75$, IVE=0.51); factor 4 ($\Omega=0.73$, IVE=0.73).

Con la finalidad de comprobar si un modelo de 2 factores responde mejor a la estructura latente del cuestionario se realizó un nuevo AFE, pero sus resultados siguen manteniendo la existencia de un factor muy potente y otro muy secundario con 6 ítems diferenciados. El total de varianza explicado es de 56,2% con el primer factor y del 61,6% al añadir el segundo factor. Los análisis de cada factor obtienen los siguientes índices; Factor 1 ($\Omega=0.97$, IVE=0.62); factor 2 ($\Omega=0.79$, IVE=0.39). El análisis del total de la escala obtiene una Omega de .98

Los resultados apuntan, por lo tanto, a una estructura monofactorial, alejada de los 3 factores principales planteados por el modelo.

Resultados de la EDPRA

Análisis factorial exploratorio de la EDPRA

Se realizó un análisis factorial exploratorio, mediante la técnica de componentes principales y rotación *promax con Kaiser*. La consistencia interna de la escala se calculó a partir del coeficiente alfa de Cronbach. Se analizaron cada uno de los grupos de edad por separado. El grupo 1 se corresponde con el grupo de edad de 6 a 12 meses, el grupo 2 se corresponde con el grupo de edad de 13 a 24 meses, el grupo 3 es el correspondiente al grupo de edad de 25 a 36 meses y por último el grupo 4 se corresponde con el grupo de edad de 37 a 48 meses.

Análisis factorial exploratorio grupo 1.

Se obtuvieron 3 factores por medio de la rotación *Promax con Kaiser^a*. Los tres factores explican el 75,72% de la varianza total. Teniendo en cuenta la matriz de estructura obtenida, aparecen los siguientes factores:

-El primer factor, con un valor propio de 9,20 explica el 50,87% de la varianza. E incluye los ítems, de mayor a menor saturación; 2, 3, 5, 6, 8, 11 y 14. Atendiendo a su contenido, este factor se denomina funciones comunicativas, destacando entre otras la función interaccional y reguladora la cual se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento que regula la relación entre el niño y el adulto.

-El segundo factor, con un valor propio de 2,93 explica el 16,25% de la varianza. Está formado por los ítems 1, 4,7, 9, 10, 13 y 15. Está midiendo la respuesta a la comunicación, los ítems reagrupados tras el análisis factorial en este factor responden a un mismo patrón de respuesta directa esperada en el niño tras una conducta verbal o no verbal del adulto, lo que indica claramente su papel de reacción o respuesta.

-El tercer factor, con un valor propio de 1,55 explica el 8,6 % de la varianza. Evaluando interacción y conversación, está formado por los ítems 12, 16,17 y 18. En la Tabla 18 podemos ver la matriz de estructura de la EDPRA para el grupo 1.

Tabla 18
Matriz de estructura, grupo 1

Item	Eje A	Eje B	Eje C
3	.928		.
5	.917		.540
14	.915		.765
2	.863		.597
8	.861		.407
11	.839		.641
6	.759		.708
13		.851	
15		.847	
4		.806	
1		.801	
7		.724	
10		.722	
9	.	.697	.650
18	.448	.238	.897
17	.618	.603	.833
16	.508	.487	.796
12	.538		.777

Con la finalidad de comprobar si existían diferencias debidas al sexo, se realizó una t de student para grupos independientes con los resultados del factor 1, 2, 3 y el total de la escala. Los resultados no mostraron diferencias significativas para este grupo de edad en ninguna de las variables consideradas.

Como se puede ver en la Tabla 19 una vez corregido en EDPRA en base a los nuevos factores se calcularon los percentiles correspondientes a los tres factores identificados diferenciando las puntuaciones por sexo.

Tabla 19
Percentiles grupo 1

		Sexo						
		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
FACTOR 1	H	7.0000	7.4000	8.0000	14.0000	21.0000	21.0000	21.0000
	M	7.0000	7.5000	10.0000	17.0000	18.0000	20.0000	20.0000
FACTOR 2	H	12.2000	13.8000	17.0000	20.0000	21.0000	21.0000	21.0000
	M	12.2500	13.0000	17.0000	20.0000	20.0000	21.0000	21.0000
FACTOR 3	H	4.0000	4.0000	7.0000	9.0000	12.0000	12.0000	12.0000
	M	4.0000	4.5000	6.0000	9.0000	9.0000	11.0000	11.7500
TOTAL	H	27.4000	29.0000	33.0000	39.0000	54.0000	54.0000	54.0000
	M	25.0000	26.0000	36.2500	42.0000	47.0000	50.0000	50.0000

Análisis factorial exploratorio grupo 2

A partir del análisis factorial llevado a cabo con los 18 ítems de la EDPRA para el grupo de 13 a 24 meses, se han obtenido inicialmente 5 factores, tras comparar con la solución obtenida al pedir 3 factores, se verifica que no existe variación significativa, con lo cual consideraremos 3 factores en la solución final. Los tres factores explican el 53.04% de la varianza total.

-El primer factor (valor propio de 6,69) explica el 37,18% de la varianza e incluye los ítems, de mayor a menor saturación, 14, 10, 3, 13, 9 y 1. Atendiendo a su contenido, este factor está midiendo el desempeño en respuesta a la comunicación, todos los ítems hacen referencia a la respuesta directa ante el requerimiento comunicativo del adulto.

-El segundo factor (valor propio de 1,59) explica el 8,88% de la varianza e incluye los ítems, de mayor a menor saturación, 8, 6, 4, 18, 12, 2, 15 y 16. Atendiendo a su contenido este factor mide el desempeño en funciones comunicativas. En este caso se recogen los ítems relativos a la función interactiva, reguladora e informativa de gran peso en esta franja de edad, posible motivo por el cual un mayor número de ítems forman parte de este conglomerado.

-El tercer factor (valor propio de 1,26) explica el 6,98 % de la varianza, se refiere a interacción y conversación e incluye los ítems 11, 7, 17 y 5. Este conglomerado mantiene un hilo común, todos los ítems evalúan a través de la acción y la atención

conjunta el nivel de interacción del niño y el adulto, partiendo de estadios iniciales de acción compartida necesaria para tener en cuenta al otro. Tal y como puede verse en la Tabla 20.

Tabla 20
Matriz de estructura, grupo 2

Item	Eje B	Eje A	Eje C
14	.859		
10	.837		
3	.822		
13	.665		
9	.603		
1	.577	.537	
8		.759	
6		.736	
4		.716	
18		.669	
12		.663	
2		.614	
15		.563	
16		.550	
11			.723
7			.711
17			.599
5			.548

Con la finalidad de comprobar si existían diferencias debidas al sexo, se realizó una t de student para grupos independientes con los resultados del factor 1, 2, 3 y el total de la escala. Los resultados no mostraron diferencias significativas para este grupo de edad en ninguna de las variables consideradas.

Como se puede ver en la Tabla 21, una vez corregido en EDPRA en base a los nuevos factores se calcularon los percentiles correspondientes a los tres factores identificados diferenciando las puntuaciones por sexo.

Tabla 21
Percentiles grupo 2

		Percentiles						
Sexo		5	10	25	50	75	90	95
FACTOR 1	H	7.0000	7.0000	8.0000	10.0000	15.0000	17.0000	17.1000
	M	7.0000	7.0000	8.0000	11.5000	16.0000	17.0000	18.0000
FACTOR 2	H	10.0000	14.0000	16.5000	21.0000	23.0000	24.0000	24.0000
	M	9.9500	13.3000	17.0000	20.0000	22.7500	24.0000	24.0000
FACTOR 3	H	7.7000	9.0000	11.0000	11.0000	12.0000	12.0000	12.0000
	M	8.0000	9.0000	11.0000	12.0000	12.0000	12.0000	12.0000
TOTAL	H	27.4000	31.0000	34.5000	42.0000	48.5000	52.2000	53.1000
	M	27.6000	31.3000	36.2500	44.0000	50.0000	52.7000	53.0000

Análisis factorial exploratorio grupo 3

Se han obtenido 3 factores que explican el 63,94% de la varianza total. Tal y como podemos ver en la Tabla 23.

-El primer factor (valor propio de 6,48) explica el 46,33% de la varianza e incluye los siguientes ítems de mayor a menor saturación, 3, 1, 14, 13, 10, 6 y 5. Atendiendo a su contenido este factor se corresponde con funciones comunicativas. Este conglomerado tiene como base la acción compartida con el otro, incluyendo para ello nuevas habilidades propias de las funciones, reguladora, interaccional y heurística, que se evidencian ya a través del lenguaje oral, a diferencia de los grupos de edad anteriores.

-El segundo factor (valor propio de 1,29) explica el 9,26% de la varianza e incluye los siguientes ítems de mayor a menor saturación, 2, 9, 12, 7 y 8. Atendiendo a su contenido se denomina a este factor, respuesta a la comunicación. Al igual que el conjunto anterior, en este también cobra especial relevancia el peso del lenguaje oral, todos los ítems que pertenecen al segundo factor evalúan la respuesta comunicativa

exclusivamente a través de ítems de contenido verbal a diferencia de los grupos de edad anteriores.

-El tercer factor (valor propio de 1,17) explica el 8,34% de la varianza e incluye los ítems 4 y 11, atendiendo a su contenido, evalúan únicamente dos aspectos asociados a la interacción los turnos y la prosodia.

Tabla 22

Matriz de estructura, grupo 3

Item	Eje C	Eje B	Eje A
3	.852		
1	.846		
14	.830		
13	.812		
10	.769		
6	.706		
5	.590		
2		.779	
9		.724	
12		.694	
7		.686	
8		.654	
4		.	.874
11			.870

Con la finalidad de comprobar si existían diferencias debidas al sexo, se realizó una t de student para grupos independientes con los resultados del factor 1, 2, 3 y el total de la escala. Los resultados no mostraron diferencias significativas para este grupo de edad en ninguna de las variables consideradas.

Como se puede ver en la Tabla 23, una vez corregido en EDPRA en base a los nuevos factores se calcularon los percentiles correspondientes a los tres factores identificados diferenciando las puntuaciones por sexo.

Tabla 23

Percentiles grupo 3

		Percentiles						
	Sexo	5	10	25	50	75	90	95
FACTOR1	H	8.0000	9.0000	11.0000	15.0000	18.0000	21.0000	21.0000
	M	7.9000	11.2000	14.500	19.0000	21.0000	21.0000	21.0000
FACTOR2	H	7.1500	9.0000	11.0000	13.5000	15.0000	15.0000	15.0000
	M	7.6000	10.8000	13.5000	15.0000	15.0000	15.0000	15.0000
FACTOR3	H	5.0000	5.0000	6.0000	6.0000	6.0000	6.0000	6.0000
	M	2.9000	5.6000	6.0000	6.0000	6.0000	6.0000	6.0000
TOTAL	H	20.6000	24.3000	28.2500	34.0000	37.0000	42.0000	42.0000
	M	18.7000	28.0000	35.0000	38.0000	42.0000	42.0000	42.0000

Análisis factorial exploratorio grupo 4

A partir del análisis factorial llevado a cabo con los 17 ítems de la EDPRA para el grupo de 37-48 meses, se han obtenido inicialmente 3 factores, por medio de la rotación *Promax con Kaiser*. Los tres explican el 55,82% de la varianza total.

-El primer factor (valor propio de 5,03) explica el 31,44% de la varianza. Incluye los ítems, de mayor a menor saturación, 5, 15, 11, 13, 10, 14, 8, 4 y 2. Teniendo en cuenta el contenido de los ítems y el modo de evaluación de los mismos todos ellos se corresponden con interacción y conversación. Nuevamente la edad determina la correspondencia a un eje, agrupando en este conjunto, ítems pensados para la evaluación de funciones comunicativas que pasan a ser usadas en la interacción y conversación (Eje C).

-El segundo factor con un valor propio de 2,31 explica el 14,45% de la varianza. Los ítems que obtienen mayor peso en este factor son 9, 7, 16 y 6. Atendiendo a su contenido se sitúan en el eje correspondiente a respuesta a la comunicación. Todos los ítems agrupados en este factor muestran la habilidad del niño para comprender y responder con frases a la demanda o provocación del adulto (Eje B).

-El tercer componente, con un valor propio de 1,58 explican el 9,92% de la varianza. Los ítems que presentan mayor peso en este componente son 1, 12 y 3. Atendiendo a su contenido se corresponden a la evaluación de funciones comunicativas. Como cabe

esperar, a mayor edad las funciones comunicativas cobran relevancia en la organización del discurso, el tercer factor recoge los tres ítems de mayor peso en la narrativa simple y la organización discursiva esperada en esta edad (Tabla 24).

Tabla 24

Matriz de estructura, grupo 4

Item	Eje C	Eje B	Eje A
5	,783		
15	,715		
11	,705		
13	,693		
10	,686		
14	,658		
8	,647		
4	,636		
2	,631		
9		,880	
7		,777	
16	,506	,507	
6		-,345	
1			,700
12			-,671
3			,549

Con la finalidad de comprobar si existían diferencias debidas al sexo, se realizó una t de student para grupos independientes con los resultados del factor 1, 2, 3 y el total de la escala. Los resultados no mostraron diferencias significativas para este grupo de edad en ninguna de las variables consideradas.

Como se puede ver en la Tabla 25 una vez corregida la EDPRA en base a los nuevos factores se calcularon los percentiles correspondientes a los tres factores identificados diferenciando las puntuaciones por sexo.

Tabla 25
Percentiles grupo 4

		Percentiles						
	Sexo	5	10	25	50	75	90	95
FACTOR1	H	17.0000	18.4000	22.0000	24.0000	25.0000	27.0000	27.0000
	M	12.3000	14.2000	21.0000	24.0000	27.0000	27.0000	27.0000
FACTOR2	H	8.2000	9.0000	10.0000	11.0000	12.0000	12.0000	12.0000
	M	9.0000	9.3000	11.0000	12.0000	12.0000	12.0000	12.0000
FACTOR3	H	5.2000	6.4000	7.0000	8.0000	8.0000	9.0000	9.0000
	M	7.0000	7.0000	8.0000	8.0000	9.0000	9.0000	9.0000
TOTAL	H	34.0000	35.2000	40.0000	44.0000	45.0000	47.0000	47.0000
	M	29.9500	32.2000	40.2500	44.0000	47.7500	48.0000	48.0000

Consistencia interna de cada uno de los grupos

En la escala del grupo de menor edad los resultados de los estadísticos de fiabilidad muestran un coeficiente alpha de cronbach = .94. La escala correspondiente a 13-24 meses obtiene un coeficiente alpha= .90. En el grupo 3: 25-36 meses, la escala correspondiente obtiene un coeficiente coeficiente alpha = .91. El grupo de mayor edad (37-48 meses) obtiene un coeficiente alpha=.82. Se resumen los resultados del coeficiente omega y del índice de varianza extractada (Tabla 26).

Tabla 26

Coefficiente omega y del índice de varianza extractada

	Omega F1	IVE F1	Omega F2	IVE F2	Omega F3	IVE F3
Grupo 1	0.956195027	0.757912857	0.915602345	0.609159429	0.896158984	0.68396075
Grupo 2	0.873887015	0.5421495	0.860938349	0.4392535	0.742300879	0.42183875
Grupo 3	0.92788005	0.603965875	0.83405774	0.502193	0.863886206	0.760388
Grupo 4	0.884055588	0.419450182	0.774324464	0.545059333	0.563462039	0.3957005

Validez convergente entre el TPP (e) y la EDPRA

Se evaluó la correlación entre el TPP(e) y la EDPRA como indicador de validez convergente. El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue significativo en tres de los cuatro grupos de edad (véanse Tablas 27, 28,29 y 30).

Tabla 27

Correlación grupo 1

		Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Puntuación Z: TOTAL TPP(E)
Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Correlación de Pearson	1	.387**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	185	185
Puntuación Z: TOTAL TPP(e)	Correlación de Pearson	.387**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	185	185

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 28
Correlación grupo 2

		Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Puntuación Z: TOTAL TPP(e)
Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Correlación de Pearson	1	.682**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	47	7
Puntuación Z: TOTAL TPP(e)	Correlación de Pearson	.682**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	47	47

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 29
Correlación grupo 3

		Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Puntuación Z: TOTAL TPP(e)
Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Correlación de Pearson	1	.463**
	Sig. (bilateral)		.001
	N	49	49
Puntuación Z: TOTAL TPP(e)	Correlación de Pearson	.463**	1
	Sig. (bilateral)	.001	
	N	49	49

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 30
Correlación grupo 4

		Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Puntuación Z: TOTAL TPP(e)
Puntuación Z: TOTAL EDPRA	Correlación de Pearson	1	.010
	Sig. (bilateral)		.942
	N	52	52
Puntuación Z: TOTAL TPP(E)	Correlación de Pearson	.010	1
	Sig. (bilateral)	.942	
	N	52	52

La correlación no es significativa en este grupo de edad.

8. DISCUSIÓN

El primer objetivo de este trabajo fue traducir al español la escala TPP, adaptarla para su uso como cuestionario, y comprobar la capacidad para identificar diferentes perfiles de desarrollo pragmático, así como analizar sus propiedades psicométricas. Los resultados muestran que los perfiles del cuestionario se ajustan mejor a tres que a cuatro grupos de edad. Los grupos 1 y 2 se mantienen separados, este resultado es esperable ya que las acciones comunicativas previas a los 12 meses (grupo 1) apenas usan léxico y se basan fundamentalmente en la intencionalidad del adulto, es al final de esta etapa cuando la intencionalidad ya es recíproca y los niños experimentan a través de esa reciprocidad el ensayo de las conductas dirigidas claramente a metas. A partir de los 12 meses (grupo 2) los niños/as son más activos en cuanto a acciones comunicativas, su conducta intencional se incorpora a los distintos formatos de interacción, experimentando una etapa caracterizada por ensayos continuos de acciones dirigidas a metas. En este sentido el AFE otorga datos interesantes sobre la diferenciación entre comunicación funcional y comunicación socio afectiva asociada al valor de la atención conjunta en el uso comunicativo e interactivo con el adulto. Los centroides, utilizando los cuatro grupos definidos por los autores, resultan demasiado próximos entre los grupos 3 y 4. Según lo expuesto, la fusión de los grupos de edad 3 y 4, clasifica el 92,4% de los casos según edad. De hecho, a partir de los 24 meses se puede hablar de un sustrato pragmático común en la comunicación, asociado a la aparición de la representación simbólica. El segundo año de vida es una etapa crucial en la que el desarrollo lingüístico, el vocabulario aumenta considerablemente (Bornstein et al, 2004) y los términos que se refieren a estados mentales comienzan a surgir en su léxico (Bartsch and Wellman, 1995) lo que supone un hito a nivel pragmático e interaccional. Esta edad se caracteriza, como sabemos, por la reconceptualización de la noción de función, con los consistentes cambios conceptuales que ello implica en la evaluación.

En cuanto a su estructura factorial, los datos apuntan hacia una estructura con un potente factor que explica la mayor parte de la varianza. La pregunta es ¿reflejan los factores extraídos por el AFE los tres ejes básicos propuestos por los autores?

Los factores extraídos por el AFE agrupan en un primer factor la mayor parte de los ítems propuestos. Los ítems agrupados en este factor se corresponden con ítems destinados a evaluar acciones como iniciar una interacción, comentar, pedir, rehusar, dirigir la atención del otro, dar información, acciones todas ellas incluidas los niveles enunciativo e interactivo de la pragmática establecidos en Gallardo (2007) que se asocian a los principios de ilocutividad, orientación interactiva, predictibilidad y prioridad. Debido al formato de recogida de respuesta de la prueba, no fue posible analizar los aspectos pragmáticos contenidos en el nivel textual, puesto que para ello se requiere el análisis explícito del enunciado. Algo que no pretende el TPP(e), ni sería posible al tratarse de un cuestionario parental.

El factor 2 únicamente está constituido por un ítem, cuyo contenido hace referencia a “cómo el adulto gana la atención del niño”, no evalúa respuesta o acción del niño. El factor 3 está formado por ítems que recogen la alerta en la respuesta del niño, principalmente asociados a alerta al señalado y marcadores de atención conjunta. Por último, el factor 4, lo constituye un ítem, este, evalúa exclusivamente disfrute del niño en juegos de cosquillas, balanceo y/o bromas o chistes, siendo tres de las posibles respuestas carentes de contenido lingüístico, pero con carga importante de interacción niño-adulto.

Aunque el resultado del AFE no confirma la estructuración teórica propuesta en el TPP, sí ofrece una visión interesante sobre el papel discriminante de la mirada y de la atención conjunta su con función en la comunicación, cómo ésta puede separar la comunicación socio afectiva de la comunicación de contenido más funcional y lingüístico. Estos aspectos pueden tener un importante interés clínico. ¿Pueden sugerir los resultados del AFE una hipotética estructura basada en la diferenciación entre aspectos pragmáticos ligados a la comunicación funcional o lingüística y otros más próximos a marcadores de desarrollo social? Los ítems que no pesan en el factor 1 son aquellos que implican respuesta de atención conjunta. Esta conducta permite al niño desarrollar las interacciones afectivas recíprocas, que serán cruciales en el desarrollo de la comunicación social (Alessandry, Mundy, y Tuchman, 2005). Un análisis pormenorizado de los ítems que se excluyen del primer factor permitiría analizar las discrepancias entre los resultados obtenidos antes y después de los 18 meses de edad en

estos ítems y a su vez hacer una comparativa con los resultados totales a partir de los 31 meses, ello junto con el análisis del uso de gestos contenidos en las respuestas del niño, permitiría realizar aportaciones a la descripción del desarrollo de las habilidades pragmáticas como predictor de otras alteraciones del lenguaje, tal y como puede verse en los trabajos de Pesco y O'Neill (2012). Entre los 9 y los 12 meses, antes de que los niños estén haciendo lo que se denomina “hablar” su comportamiento cambia de forma que se unen al mundo comunicativo (Hoff, 2014). La investigación sobre el papel de la atención conjunta está en la base de múltiples estudios, destacando los de Rivière, y Nuñez (2001) dirigidos a la evaluación e identificación precoz de trastornos del espectro autista. En ellos se le otorga un papel diferenciador clave. La atención conjunta media en las referencias y experiencias compartidas con los demás (intersubjetividad primaria y secundaria) hitos claves en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

La combinación que se propone en este trabajo permite una predicción mucho más precisa que la original. Sin duda, el total de los 35 ítems del cuestionario adaptado pueden tener validez evolutiva e interés clínico. No obstante, no son todos ellos imprescindibles para una adecuada predicción del nivel de desarrollo pragmático de un individuo dado el carácter altamente unifactorial de la prueba. ¿Podría ser de mayor interés un planteamiento inicial unifactorial? Posiblemente, ya que este podría aportar datos evolutivos sobre desarrollo pragmático situando al menor en una edad estimada en cuanto a logros en habilidades pragmáticas permitiendo su comparativa con sus iguales a la vez que un análisis e interpretación de la prueba directamente sobre el ítem, eliminando el posible sesgo del eje. Es decir, se podría incluso analizar que ítems poseen mayor poder predictivo independientemente del conglomerado al que pertenecen.

En resumen, el TPP(e) permite identificar la tendencia del desarrollo pragmático infantil desde edades muy tempranas. De ahí su interés como herramienta de detección de posibles alteraciones de la comunicación.

Entre las limitaciones del cuestionario se encuentran la no inclusión de situaciones comunicativas fuera de rutinas. Además, no toma en consideración la posible influencia de los sistemas de creencias parentales en la interpretación de la conducta infantil, que debería ser objeto de una investigación posterior (Infante, y Martínez, 2016).

Estudios posteriores permitirán identificar perfiles pragmáticos asociados a diferentes patologías y trastornos del desarrollo comunicativo y lingüístico, que completarán la utilidad diagnóstica del cuestionario.

En trabajos posteriores se realizarán análisis sobre la validez de esta prueba. Sería interesante comparar los resultados del TPP(e) con otras pruebas como el CCC2, al menos en los niveles de edad comunes.

El segundo objetivo de este estudio fue la elaboración de una escala de cribado de habilidades pragmáticas (EDPRA) dirigida a niños de 6 a 48 meses. La escala elaborada muestra una adecuada fiabilidad y validez para la evaluación de la pragmática. Este instrumento proporciona un perfil de desarrollo pragmático en edades tempranas, que difiere del esperado en niños de mayor edad, dada la implicación de la gramática y la semántica a partir de los 4 años. Dicho instrumento nos permite realizar un cribado de niños con alteraciones pragmáticas en los primeros estadios del desarrollo del lenguaje y la comunicación.

En el estudio de la estructura factorial de la EDPRA, tras la realización del AFE se modifica el contenido de los ejes propuestos inicialmente, intercambia la pertenecía de algunos de los ítems, que por su contenido o modo de aplicación se asocian mejor a un eje diferente al asignado inicialmente. La estructura definitiva puede verse en el Anexo E.

En lo referente a la correlación entre la EDPRA y el TPP(e), ambos instrumentos muestran una alta correlación, exceptuando la subescala de la EDPRA correspondiente al grupo de mayor edad, esta no muestra una correlación significativa con el TPP(e), hecho que pudiera tener relación con las diferencias en la aplicación y clasificación entre la EDPRA y el TPP(e). El TPP(e) evalúa el desarrollo pragmático de forma descriptiva y compara respuestas a idénticas preguntas en franjas de edad muy diversas. La subdivisión por grupos de edad que realiza la EDPRA permite la modificación del ítem en cuanto a contenido y forma, ajustándolo a los hitos evolutivos propios de cada momento evolutivo.

A su vez, las diferencias en la aplicación permiten a la EDPRA identificar las variaciones del peso de los ejes a lo largo de las distintas edades. Esta variación evolutiva, junto con el tipo y número de ítems que conforman cada conjunto, se

aproxima al sustento teórico del desarrollo pragmático de los primeros cuatro años. El salto que se da entre los distintos grupos de edad es, a nivel pragmático, muy significativo, a los 6 meses el bebé está expectante, mientras que a los 18 meses comprende la función de las emociones en el contexto de acontecimientos, a los 24 meses ya hay intentos para aliviar los sentimientos de los demás (Monfort; Juárez; Monfort; 2004) y entre los 3 y los 5 años ya pueden resolver tareas de falsa creencia de primer orden y argumentar con lenguaje oral fluido. Junto con las aportaciones de los demás aspectos del lenguaje, se dan grandes modificaciones en aspectos pragmáticos estructurales que impactan en su modo de evaluación. Las funciones comunicativas básicas se hacen más complejas y pasan a formar parte de estructuras superiores de la comunicación como lo son la conversación y la interacción.

9. CONCLUSIONES

Este estudio proporciona respaldo empírico a la capacidad del TPP(e) y de la EDPRA para identificar alteraciones del desarrollo pragmático antes de los 4 años de edad. Aportando una herramienta de screening, susceptible de ser usada tanto en servicios de atención temprana como en escuelas infantiles. La combinación de ambos instrumentos permite la obtención de datos de manera directa (EDPRA), partiendo de la acción observada en el niño, y de manera indirecta (TPP(e)) a partir de la recogida de las percepciones de los padres sobre el desarrollo pragmático de sus hijos.

Asimismo, este estudio aporta información sobre el perfil de desarrollo pragmático en edades tempranas, reflejando los saltos cualitativos más significativos de dichas edades. Esta información permite la identificación de los signos de alerta vinculados al desarrollo pragmático que pueden ser, en muchos casos, el primer indicador de múltiples trastornos del neurodesarrollo, así como de alteraciones del vínculo de apego.

Los datos aportados pretenden contribuir a una mejora de los medios de evaluación de las habilidades pragmáticas y con ello a la optimización de las terapias realizadas en atención temprana.

A pesar de las aportaciones de los resultados expuestos, este trabajo presenta una serie de limitaciones. Algunas de estas limitaciones residen en la muestra. Así, el tamaño de la muestra es reducido para cada uno de los grupos de edad, por lo que se debería comprobar que los datos se reproducen en una muestra de mayor tamaño. Además, la muestra fue seleccionada en una única comarca de Galicia, con lo cual, esta debería ser extendida a más comarcas de la misma comunidad autónoma con el fin de comprobar la verificación de los datos teniendo en cuenta el impacto del contexto sociocultural en el desarrollo pragmático. También sería de interés la extracción de los datos a otras comunidades autónomas.

Por otro lado, la incorporación de grupos clínicos a la muestra permitiría una comparativa enriquecedora en cuanto a la clasificación de posibles perfiles tempranos de afectaciones pragmáticas primarias y secundarias. Con la consecuente contribución a los diagnósticos diferenciales tempranos.

Finalmente, sería interesante incluir un estudio longitudinal sobre ítems, cuyo fracaso temprano correlacione con altas posibilidades de afectaciones pragmáticas posteriores.

REFERENCIAS

Abraham, M. D. V., y Brenca, R. M. (2014). Análisis psicométrico de la evaluación del aspecto pragmático del lenguaje infantil: Batería ICRA-A. *Interdisciplinaria*, 31(1), 139-161. <http://hdl.handle.net/11336/19387>

Acosta, V., y Moreno, A. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral. *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, 2, 387-405. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212300>.

Acuña, X., y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Revista Onomázein*. 10(2), 33-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6465613.pdf>

Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra – Revisada*. TEA Ediciones

Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441012>

Baixauli-Fortea, I., Miranda Casas, A., Berenguer-Forner, C., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2019). Pragmatics competence of children with autism spectrum disorder. Impact of theory of mind, verbal working memory, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) symptoms, and structural language. *Applied Neuropsychology: Child*, 8(2), 101-112. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1392861>

Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., y Aramburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19(1), 124-133. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719119.pdf>.

Bates, E., McNew, S., MacWhinney, B., Devescovi, A., & Smith, S. (1982). Functional constraints on sentence processing: A cross-linguistic study. *Cognition*, 11(3), 245–299. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(82\)90017-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(82)90017-8).

Belinchón M. (1984). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 5(19-20), 35-49. <https://doi.org/10.1080/02109395.1984.10821400>

Belinchón, M., Igoa, J. M., y Rivièrè, A. (1994). *Psicología del lenguaje. Investigaciones y teoría*. Trotta.

Bishop, D. V., & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic- Pragmatics disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *International Journal of Language y Communication Disorders*, 24(3), 241-263. <https://doi.org/10.3109/13682828909019890>

Bishop, D. (2003). CCC-2. *The Children's Communication Check-list*. London: The Psychological Corporation.

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE 2. Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphiconsensus Studyos problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Botana, I., y Peralbo, M. (2015). La evaluación del desarrollo pragmático temprano a través del EDPRA y The Pragmatics Profile. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 039-042. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.374>

Botana, I., y Peralbo, M. (2020). Adaptación al español y propiedades psicométricas de la escala The Pragmatics Profile. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.004>

Bronstrup, C., Godoi, E., y Ribeiro, A. (2007). Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional. *Signo y pensamiento*, 26(51). <https://www.redalyc.org/pdf/860/86005104.pdf>

Bueno J. (1991). Comparación del lenguaje funcional entre niños. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20438/comparacion_lenguaje.pdf

Bruner, J. (1977). *Early social interaction and language acquisition*. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271–289). Academic Press.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Camacho, C.A. (2014). Hemisferios cerebrales y habilidades pragmáticas del lenguaje. *Revisalus Unisucre*, 2 (1). <https://doi.org/10.24188/23394072.v2.n1.2014.127>

Carmona, M. B. (1984). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 5(19-20), 35–49. <https://doi.org/10.1080/02109395.1984.10821400>

Carter, A. (1978). The development of systematic vocalizations prior to words: A case study. In N. Waterson y C. E. Snow (Eds.), *The development of communication* (pp. 127–138). Chichester, UK: Wile.

Cocquyt, M., Mommaerts, M. Y., Dewart, H., & Zink, I. (2015). Measuring Pragmatics skills: early detection of infants at risk for communication problems.

International journal of language and communication disorders, 50(5), 646-658.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12167>

Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 765-777.
<https://search.proquest.com/scholarly-journals/extent-which-psychometric-tests-differentiate/docview/232314549/se-2?accountid=17197>

Cross, M. (2011). Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems: There is always a reason. Jessica Kingsley Publisher

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (Second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.5785/20-1-80>

Dale, P. (1980). *Desarrollo del lenguaje*. México Trillas.

De la Torre, A., & Pérez Pereira, M. (2019). Pragmatics abilities in children with ASD (Autism Spectrum Disorder), ADHD, Down syndrome, and typical development through the Galician version of the CCC-2. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39,105-114. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.03.003>

Del Río, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, 12. HORSORI, SL.

Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The Pragmatics TPP of everyday communication skills in children*. Windsor: NFER-Nelson.

Dupertuis, V., & Moro, C. (2016). Self-directed ostensions and mediations of the adult at the age of 8-, 12-and 16 months. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(4), 621-633. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9350-x>

Escandell, M. V. (1996). Introducción a la pragmática. Ariel (2ª ed.).

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., ... & Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the society for research in child development*, i-185. <https://doi.org/10.2307/1166093>

Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., & Reznick, J. S. (2007). *MacArthur-bates communicative development inventories*. Baltimore, MD: Paul H. <https://doi.org/10.1037/t11538-00>

Fernald, A., & McRoberts, G. (1995). Infants developing sensitivity to language-typical word order patterns. In A. Stringfellow, D. Hahana-Amitay, L. Hughes, y A. Zukowski (Eds.), *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press

Fernández, M. (2001). El enfoque pragmático en el diseño y proyección de pruebas de evaluación lingüística en edad infantil. *Pragmalingüística*, 8-9, 113-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pragma/article/view/30759>

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Episteme.

Gallardo, B. (2007). *Pragmática para logopedas*. Servicio Publicaciones UCA.

Gallardo, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 2009, vol. 48, num. 2, p. 57-61. <https://roderic.uv.es/handle/10550/306099>

García, M. (2003). Los inicios de la comunicación: la interncionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. *Anuario de*

psicología/TheUB Journal of psychology, 337-356.
<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61744/88529>

García A., Enseñat A., Tirapu J., Roig T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones Ejecutivas durante los cinco primeros años de vida. *Rev Neurol.* 48, 435-40. <https://doi.org/10.33588/rn.4808.2008265>

Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatics Language Skills Inventory*. Pro-Ed. Grice, H. P., Cole, P., & Morgan, J. (1975). Logic and conversation. 1975, 41-58.

Greenfield, P., M., & Smith, J., H., (1976). Structure of communication in early language development. *Journal of Child Language*, 4, 479-483.
<https://doi.org/10.1017/s0305000900001811>

Halliday, M. A. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold

Halliday, M. A. (1975). Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, 145-173. Alianza Editorial.

Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-13.
https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0403_3

Herrera, S., Pérez, A. L., y Paz, I. D. (2019). Caracterización del componente pragmático del lenguaje en educandos con retardo en el desarrollo psíquico. *Revista Científica UISRAEL*, 6(1), 53-68. <https://doi.org/10.35290/rcui.v6n1.2019.70>

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1991). Language comprehension: A new look at some old themes. In N. A. Krasnegor, D. M. Rumbaugh, R. L. Schiefelbusch,

y M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development* (pp. 301–320). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. MA: MIT Press.

Hoff, E. (2014). *Language Development*. Fifth Edition. Wadsworth.

Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and human behavior*, 13(53), 11-74. <https://doi.org/10.1111/an.1962.3.8.6.2>

Infante Blanco, A., y Martínez Licon, J. F. (2016). Conceptions regarding upbringing: The thoughts of parents. *Liberabit*, 22(1), 31-41. http://www.scielo.org.pe/scielo.phpid=S172948272016000100003&script=sci_arttext&tlng=en

Ingram, D. (1978). Language development during the sensorimotor period. *The development of communication: Social and Pragmatical factors in language acquisition*. Wiley. 379-389.

Jenkins, C., & Ramruttun, B. (1998). Prelinguistic communication and Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 5(2), 53-62. <https://doi.org/10.3104/reports.76>

Knapp, M. (1999). *Comunicación no verbal*. Paidós.

Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmática*. Teide

Lezak M. (1987) Relationship between personality disorders, social disturbance and physical disability following traumatic brain injury. *J. Head trauma Rehabil.* (2) 57-69. <https://doi.org/10.1097/00001199-198703000-00009>

Martínez, L. (2001). *Protocolo de Evaluación Pragmática*. Escuela de Fonoaudiología. Facultad de Medicina Universidad de Chile.

Martínez, A., Lorca, M. M., Santos, J. L., y Lorca, A. M. (2018). Protocolo de evaluación de la prosodia emocional y la pragmática en personas con esquizofrenia. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(2), 129-146. <https://doi.org/105209/RLOG.59892>

Miyake A., Friedman N., Emerson M., Witzki A., Howerter A., Wager T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” task: a latent variable analysis. *Cogn Psychol*, 41, 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Monfort, M., Sánchez, A. J., y Juárez, I. M. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Entha.

Moreno, E., y Díaz, F. (2014). Evaluación del componente pragmático en el Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 4. <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350833942001.pdf>

Morris, C. (1972). *Fundamentos de la teoría de los signos*. En F. Gracia, Presentación del lenguaje. Madrid. Taurus, 53-65 (1ª ed 1938)

McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatics disability in children: assessment and intervention*. Whurr Publishers.

Muñiz, J., & Bartram, D. (2007). *Improving international tests and testing*. *European Psychologist*, 12(3), 206-219. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.3.206>

Muñiz, J., y Hambleton, R. K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del psicólogo*, 66(1), 63-70.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>

Muñiz, J. Elosua, P. y Hambleton, R.K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>

O'Neill, D. K. (2007). The Language Use Inventory for Young Children: A Parent-Report Measure of Pragmatics Language Development for 18- to 47-Month-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 214–228.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/017))

Owens R. E. (2011). *Language Development: An Introduction*. 8th Edn. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education

Pérez, E. (2013). *Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje*. Lebón.

Perez M., y García X. R. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*, 15(3). <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715303.pdf>

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *TOPL-2 Test of Pragmatics Language: Examiner's Manual (2 ed.)*. Pro-ed Inc.

Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 8, 679-693.
https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13744/desarrollo_de_la_comunicacion_y_del_lenguaje.pdf

Pesco, D., & O'Neill, D. K. (2012). Predicting later language outcomes from the Language Use Inventory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0273\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0273))

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo*. FCE.

Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. En W.F. Overton y J. McCarthy (eds): *Knowledge and development. volume 1, Advances in research and theory* (pp. 17–42). Plenum Press.

Portilla, E. y Mogollón, M. (2015). Metodologías de Evaluación Fonoaudiológica del Componente Pragmático del Lenguaje en Infantes. *Revista científica signos fónicos*, 1(1). <https://doi.org/10.24054/01204211.n1.2015.1320>

Prutting, C. A., & Kittchner, D. M. (1987). A Clinical Appraisal of the Pragmatics Aspects of Language. *J Speech Hear Disord*, 52(2), 105. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105>

Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A., y Wiig, E. H. (2007). Batería de lenguaje objetiva y criterial Screening Revisada (BLOC-SR).

Rivière, A. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique

Rivière, A. (1997). Acción e interacción en el origen del símbolo. En Palacios, J., Marchesi, A., Carretero, M. *Psicología Evolutiva 2: Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp.145-174.). Alianza. https://279_4pdf.uaem.mx

Robertson, X. A., y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (10), 33-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6465613.pdf>

Romero, J. C., Higuera, M., Cuadra, A., Correa, Y Del Real, F., (2014). Validación preliminar del protocolo de evaluación pragmática del lenguaje (pep-l)” preliminar validation of the evaluating protocol of language (PEP-L). *Límite. Revista interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9 (49), 191-210. <http://www.pkasesorias.cl/PDF/VALIDACION%20PEP-L.pdf>

Rosemberg, C. R. (1999). La conversación en el aula: el discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 15, 47–57.

Rossetti, L.M. (2001). *Communication Intervention, Birth to Three, Australia, Canada, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom*, (2ªEd). Oshkoh.

Salkind, N. (1999): *Métodos de investigación*. 3ªed. Prentice Hall.

Simms, M. D. (2007). Language disorders in children: classification and clinical syndromes. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 437-467. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.014>

Schaffer, H. R. (1980). La socialización y el aprendizaje en los primeros años. *Infancia y aprendizaje*, 3(9), 73-83. <https://doi.org/10.1080/02103702.1980.10821778>

Shipley, E. F., Smith, C. S., & Gleitman, L. (1969). A study in the acquisition of language: Free responses to commands. *Language*, 45, 322–342. <https://doi.org/10.2307/411663>

Sperber, D., y Wilson, D. (1986). *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor.

Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Paidós

Thal, D., Jackson-Maldonado, D., & Acosta, D. (1998). Validity of a parent report instrument of language development for spanish-speaking toddlers from two social classes. *Infant Behavior and Development*, (21), 716. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)91929-4](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)91929-4)

Tirapu J., Muñoz JM., Pelegrín C. Funciones Ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Rev. Neurol.* 34, 673-85.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: Ausage-based theory*. Harvard University Press.

Trevarthen, C., & Bever, T. G. (1982). Basic patterns of psychogenetic change in infancy. *Regressions in mental development: Basic phenomena and theories*, 7-46.

Trevarthen, C. (1995). *Mother and baby—seeing artfully eye to eye*. In R. L. Gregory, J. Harris, P. Heard, y D. Rose (Eds.), *The artful eye* (p. 157–200). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97296-008>

Valdez, D. (2001) *Autismo, enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. 2 Tomos. Fundec.

Vigostky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje* (en ruso). Trad. cast. *Lautaro*.

Vigotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press.

Wellman, H. M. (1992). *The child's theory of mind*. The MIT Press.

Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2002.). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental TPP*, First Normed Edition. PsycTESTS Dataset. <https://doi.org/10.1037/t11529-000>

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Hitos importantes del desarrollo del lenguaje. Fuente (Hoff, 2014).....	5
Figura 2. Perfil evolutivo asociado al Eje A del TPP(e)	49
Figura 3. Perfil evolutivo asociado al Eje B del TPP(e).....	49
Figura 4. Perfil evolutivo asociado al Eje C del TPP(e).....	49
Figura 5. Perfil evolutivo asociado al puntaje total del TPP(e).....	49
Figura 6. Diagrama de dispersión de los 4 grupos de centroides	50
Figura 7. Diagrama de dispersión de los 3 grupos centroides	51
Figura 8. Gráfico de sedimentación con cuatro factores.....	53
Tabla 1. Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Acosta y Moreno (2001)	17
Tabla 2. Desarrollo cronológico de habilidades conversacionales de Acuña y Sentis (2004)	18
Tabla 3. Desarrollo cronológico de habilidades pragmáticas de Pérez Y Salmerón (2006)	18
Tabla 4. Instrumentos para la valoración del lenguaje y la comunicación que incluyen valoración de habilidades pragmáticas	27
Tabla 5. Instrumentos para la valoración de TEA que incluyen valoración de habilidades pragmáticas	28
Tabla 6. Instrumentos específicos para la evaluación de la pragmáticas	29
Tabla 7 Composición de la muestra por sexo y grupos de edad.....	34
Tabla 8. Traducción y adaptación de los ítems del TPP y funciones que evalúan los ítems.....	36
Tabla 9. Grupo 1 de 6 a 12 meses	46
Tabla 10. Grupo 2 de 13 a 24 meses	47
Tabla 11. Grupo 3 de 24 a 36 meses	47
Tabla 12. Grupo 4 de 37 a 48 meses	48
Tabla 13. Grupo de pertenencia con cuatro agrupaciones	50
Tabla 14. Grupo de pertenencia con 3 agrupaciones	51
Tabla 15. Matriz de estructura sin especificar número de factores.....	52
Tabla 17. Estructura de los tres Ejes principales del TPP	41
Tabla 18. Matriz de estructura, grupo 1	56
Tabla 19. Percentiles grupo 1	57
Tabla 20. Matriz de estructura, grupo 2	58
Tabla 21. Percentiles grupo 2	59
Tabla 22. Matriz de estructura, grupo 3	60
Tabla 23. Percentiles grupo 3	61
Tabla 24. Matriz de estructura, grupo 4	62
Tabla 25. Percentiles grupo 4	63
Tabla 26. Coeficiente omega y del índice de varianza extractada.....	64
Tabla 27. Correlación grupo 1	64
Tabla 28. Correlación grupo 2	65
Tabla 29. Correlación grupo 3	65
Tabla 30. Correlación grupo 4	65

ANEXOS

ANEXO A
Adaptación del The Pragmatics Profile

Fecha de nacimiento del Niño/a:Fecha actual:

Persona rellenando el cuestionario: ☐Padre ☐ Madre ☐ otro

Nombre del niño/a:

Lea con calma cada pregunta y marque lo que hace su hijo/a con más frecuencia, pueden ser más de una opción, si ninguna define lo que hace su hijo/a escriba en otros la respuesta del niño/a en la situación planteada.

Ítem	Puntuación
1- ¿Qué hace su hijo/a normalmente para conseguir su atención?	
Llora. Tira de ti	0
Vocalizaciones	1
Llamar (por Ejemplo, “mama”)	2
Usa palabras como “mira”...	3
Otros:	
2-Si usted y el niño/a van por la calle o andando por un parque, y él ve algo interesante, ¿qué suele hacer el niño/a?	
Se para y vocaliza	0
Se para, se vuelve y mira para usted	1
Decir una palabra, por Ejemplo, “mira”, “avión”	2
Empieza a hablar de lo que vio	3
Otros:	
3-Si usted está en la cocina y su hijo/a quiere comer algo que no alcanza, cómo se lo hace saber, ¿cómo se lo pide?	
Llorando	0
Señalando	1
Haciendo sonidos y señalando. Estirándose hacia el objeto o llevando su mano a esta.	2
Mirando,	
señalando y haciendo sonidos	
Señalando y diciendo “quiero eso” o similar	3
Otros	
4-¿Cómo te hace saber el niño/a que quiere que lo cojas?	
Mira hacia ti	0
Pone las manos hacia ti	1
Dice “arriba”, “lleva”	2
Dice “estoy cansado”, “Me duelen las piernas” o similar	3
Otros	
5- Si el niño/a necesita vuestra ayuda, por Ejemplo, si se atascó en un juguete sobre ruedas, o necesita soltarse el cinturón para salir del cochecito. ¿Qué suele hacer?	
Grita	0
Hace ruidos que todavía no son palabras	1
Te pide	2
Dice algo tipo “enganchado o “ no puedo”	3
Otros	
6- Si está acunando al niño/a arriba y abajo en su regazo, y él quiere que siga y que lo haga otra vez, ¿cómo se lo pide?	
Sonríe y te mira	0
Intenta hacer él el movimiento	1
Hace ruidos	2

Dice “más” u “otra vez”	3
Otros	
7- Si el niño/a nota algo nuevo en la casa, ¿qué hace para preguntar sobre ello?	
No dice nada	0
Señala lo nuevo y te mira	1
Pregunta ¿Qué?, ¿Paraqué? ¿Qué es? ¿Eso?	2
Cuando respondes, continúa preguntando, ¿por qué? o queriendo saber más	3
Otros	
8- Si tú le estás dando alguna comida que tu hijo/a no quiere, ¿qué es probable que haga?	
Grita	0
Gira la cara o aparta la comida con la mano	1
Dice algo como “no me gusta” o “no quiero”	2
Pide algo diferente, otra comida	3
Otro	
9- Si una persona familiar viene a vuestra casa, ¿qué hace el niño/a normalmente? ¿Cómo reacciona?	
No hace ningún caso	0
Mira a la cara de la persona que entra	1
Sonríe y hace un sonido para saludar o gesto con las manos para saludar	2
Dice el nombre de la persona o dice una palabra de saludo como “Hola!”	3
Otros	
10-¿Qué hace el niño/a/ cuando alguien se marcha?	
No muestra ninguna reacción	0
Dice adiós con la mano imitando lo que nosotros hacemos	1
Dice adiós con la mano espontáneamente	2
Dice “adiós-adiós” o “adiós-adiós (con la palabra)”	3
Otros	
11- Si el niño/a está disfrutando con algo, ¿qué hace para que lo sepamos, cómo lo muestra?	
No muestra ninguna reacción	0
Sonríe, aplaude	1
Pide para hacerlo otra vez.	2
Dice “me gusta”, “es divertido”, o algo similar	3
Otros	
12- Si el niño/a se ha hecho daño, ¿qué hace para que usted lo sepa?	
Nada	0
Llorar	1
Se acerca para que lo consuele	2
Te cuenta lo que pasó con palabras	3
Otros	
13- Si estás intentando ayudar al niño/a a algo como vestirse y él quiere hacerlo solo, ¿cómo se lo hace saber?	
Grita o se enfada	0
Prueba para hacerlo	1
Dice “a mí”, “su nombre” o algo similar.	2
Dice “yo solo”	3
Otros:	
14- Cuando el niño/a identifica algo que él reconoce, ¿cómo hace para nombrarlo?	
Intenta vocalizarlo. Hace un gesto o hace un sonido relacionado (“miau” para gato, “broom” para coche)	0
Utilizar su palabra propia	1
Dice la palabra correcta	2
Dice una frase (por Ejemplo: “Aquello es un”)	3
Otros	
15- Si estás guardando cosas y el niño/a ve algo que le interesa, ¿qué tipo de comentario	

puede hacer?	
Lo coge	0
Lo nombra	1
Dice a quién le pertenece, por Ejemplo, “madrina”	2
Dice algo aproximadamente sobre las cualidades del objeto (por Ejemplo, “roto”, “grande”....)	3
Otros	
16- Si el niño/a se da cuenta de que algo no está donde lo esperaría, ¿qué clase de comentario haría?	
Ninguno no lo nota.	0
Dice el nombre de objeto.	1
Dice “no está” o similar	2
Dice algo como “¿Dónde está el oso?” “¿Marchó?”	3
Otros	
17- Si algo pasa mientras tú no estás con el niño/a. Algo se rompe, o alguien se hace daño. ¿Cómo te lo hace saber a tu vuelta?	
No	0
Sí, viene junto a mí llorando	1
Sí, Te señala, por Ejemplo, un moratón o un juguete roto.	2
Sí, te lo dice, pero cuesta entenderlo.	3
Si, Te lo dice claramente	
Otros:	
18- Si quieres conseguir que el niño/a te atienda, ¿qué sueles hacer?	
Le agarro	0
Te acercas mucho a su cara.	1
Le tocas	2
Le llamas por su nombre y ya te atiende	3
Otros	
19- Si está sentado cerca del niño/a hablándole, ¿qué hace generalmente para responderle?	
Muestra poco interés.	0
Te mira a los ojos.	1
Movimientos con su cuerpo y cara que parecen gestos comunicativos.	2
Sigue la “conversación” utilizando sonidos o palabras	3
Otros	
20- Si usted señala algo que quiere que el niño/a mire ¿normalmente qué hace él?	
No responde	0
Te mira a ti, no a dónde estás señalando.	1
Te mira a ti y al objeto si éste está cerca.	2
Mira lo que tú señalas incluso aunque esté lejos.	3
Otros:	
21- Cuando le está hablando, ¿cómo sabe que se da cuenta de que le está hablando a él?	
No se da cuenta	0
Mira a vuestra cara.	1
Sonríe y te mira.	2
Responde con gestos o sonidos	3
Otros	
22- Si da una instrucción como “ve y coge los zapatos”, ¿cómo responde?	
No muestra ninguna reacción	0
Te mira pero no parece saber qué hacer.	1
Va buscar algo pero no regresa.	2
Lleva a cabo vuestra petición	3
Otros	
23.Si preguntas, por Ejemplo, ¿ qué tienes ahí?, ¿ quién te dio ese chocolate?, ¿qué hace normalmente el niño para responder?	
No responde	0

Hace gestos o te muestra el objeto	1
Dice palabras sueltas por Ejemplo, “chocolate”	2
Dice dos palabras o más: por Ejemplo: “mi pintura”, “no sabe”	3
Otros	
24. ¿Qué hace el niño para reaccionar a dinámicas de su interés, como juegos de manos, canciones, juegos de pillas, pilla. Etc. ?	
No realiza ninguna respuesta	0
Nos mira y espera	1
Dice algún sonido o palabra del juego	2
Alerta si haces algo mal o diferente	3
Otros	
25¿Qué clase de cosas hacen reír al niño/a?	
No suele reír	0
Los juegos de cosquillas	1
Esconder algo, balancearlo en el aire, o perseguirlo.	2
Pequeñas bromas, rimas graciosas, chistes, o palabras groseras.	3
Otros	
26- Si tiene que decirle “no”, ¿qué hace tu hijo/a normalmente, cómo responde?	
Tiene un berrinche.	0
Lo acepta.	1
Continúa insistiendo.	2
Busca una alternativa, ¿Mañana entonces?	3
Otros	
27- Si usted dice “en un minuto te lo doy”, ¿qué hace el niño/a, cómo responde?	
No entiende y mantiene lo que estaba haciendo.	0
Te mira pero no comprende.	1
Espera, entiende que si se lo vas a dar	2
Espera y pregunta otra vez después de un rato, entendiendo que ya pasó el tiempo	3
No entiende y mantiene lo que estaba haciendo.	
28- Cuándo usted y su hijo/a están jugando o interaccionando juntos, ¿qué hace, cómo participa?	
Muestra interés.	0
Sonríe y muestra interés. Vocaliza diferentes sonidos	1
Señala, muestra, hace gestos o usa palabras y frases sencillas	2
Mantiene conversaciones con el otro	3
29-Si el niño/a quiere iniciar una conversación o un juego con usted ¿cómo lo hace?	
Se acerca a vosotros.	0
Hace sonidos, balbuceos.	1
Se acerca a ti y mira tu cara esperando...Te da o te muestra algo	2
Habla contigo directamente	3
Otros	
30- Cuándo una conversación o un juego empieza, ¿cómo la mantiene?	
No mantiene una conversación	0
Rápido pierde interés.	1
Lo tienes que dirigir con preguntas sencillas	2
Toma la iniciativa	3
Otros	
31-Cuándo una conversación entre su hijo/a y usted no consigue ser fluida ¿cuál suele ser habitualmente la razón?	
No mantiene conversaciones nunca	0
Tiene dificultades en comprender las frases o gestos que hago	1
No consigue explicar o concretar algo ni con palabra ni con gesto	2
Yo no le entiendo y él prefiere dejar de intentarlo.	3
Otros:	
32- Si el niño/a está intentando decirle algo y usted no ha entendido ¿Qué suele hacer él?	

Nada	0
Parece enfadado y deja la conversación	1
Repite lo mismo para que entiendas	2
Prueba a buscar otra manera de decírtelo	3
Otros	
33-Si el niño/a, no entiende algo que usted ha dicho, ¿cómo lo indica?	
Nada	0
Te mira desconcertado	1
Repite lo que tú dijiste.	2
Pide aclaración (por Ejemplo, "¿Qué? ¿Qué dices? ¿Qué es eso?")	3
Otros	
34-¿Cómo termina una conversación entre usted y el niño/a?	
Nada	0
Mira a otro lado	1
Se va	2
Cambia de tema o dice que no quiere hablar más	3
Otros	
35-¿Cómo reacciona a las conversaciones que escucha?	
No presta ninguna atención	0
Reacciona solo si dicen su nombre	1
Reacciona a palabras de su interés (por Ejemplo, "helado" o "piscina").	2
Pregunta qué dicen o prueba a hablar el también	3
Otros	

*Cada ítem presenta cuatro posibles respuestas y una casilla de "otros" que se recodificará en la respuesta más similar en cuanto a logro. Las cuatro posibles respuestas se puntúan de 0 a 3 siendo cero la puntuación más baja y 3 la puntuación más alta en el orden de aparición de las respuestas

ANEXO B

Carta informativa y consentimiento informado para familias

ESTUDIO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS PRAGMÁTICAS EN NIÑOS DE 6 A 48 MESES

Iria Botana Lois, alumna del Programa de Doctorado en Psicología, Aprendizaje y Salud, de la Universidad de La Coruña, está llevando a cabo un estudio cuyo objetivo es elaborar un instrumento que nos permita conocer el desarrollo de la comunicación y las habilidades comunicativas que muestran los niños/niñas entre los 6 meses y los 4 años a través del uso del lenguaje y las implicaciones de las mismas. De tal modo que podamos disponer de las herramientas necesarias para favorecer un desarrollo más armónico y con ello ayudar a los niños proporcionando entornos facilitadores para tal fin.

El proceso consta de dos partes, primeramente un cuestionario que los padres deben completar y a continuación una valoración de aproximadamente 20 minutos que realizará la terapeuta junto con la educadora en el aula. Consiste en observar la comunicación del niño/niña en diferentes situaciones/juegos.

Podrán solicitar información durante el discurso del estudio, así como, los resultados obtenidos en su escuela transcurridos 20 días lo cual les dará información sobre las estrategias y habilidades comunicativas actuales del niño/a.

Todos los datos recogidos serán tratados de manera confidencial de tal modo que en ningún documento constará el nombre de usted ni de su hijo/hija (ver consentimiento informado)

En Ordes,..... de de 2015/16

Atentamente

Iria Botana Lois

Nº colex:15/0004 Logopeda. Especialista en Atención Temprana. Profesora Asociada de la UDC.

Contacto: iria.botana@udc.es Telf.: 652256266

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO. ELABORACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS Y COMUNICATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 6 Y LOS 48 MESES.

D/D^a.: _____ con DNI/Pasaporte
nº _____, en su _____ nombre en representación de D/D^a
_____ en calidad de _____

MANIFIESTA QUE: Ha recibido toda la información necesaria, clara, comprensible sobre la naturaleza y propósito de los objetivos y procedimientos necesarios para incluir los datos de su hijo/hija en el estudio, aplicándose los artículos referidos a las normas de confidencialidad y protección de datos establecidas en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Y AUTORIZA al uso de los datos recogidos con los fines descritos.

En _____ a _____ de _____ de _____ Firma: D/D^a

Investigadora responsable: Iria Botana Lois N° colex:15/0004
Logopeda. Especialista en Atención Temprana. Profesora Asociada de la UDC

Contacto: iria.botana@udc.es Telf.: 65225666

ANEXO C
Hitos de desarrollo pragmático contenidos en el TPP.

<i>Hitos del Eje A: funciones comunicativas</i>	<i>Rango de edad</i>
Uso de señales como miradas, sonrisas, gritos, vocalizaciones, pero sin intención comunicativa específica	0-9 meses
Uso de un rango de expresiones con intención comunicativa, primero con gestos combinado con vocalizaciones y luego con palabras Llamar la atención Requerir objetos, acción o información Rechazar o protestar Saludo Nombrar	9-18 meses
Uso de holofrase o combinaciones simples para: Comentar Expresar sentimientos Afirmar su independencia	18 – 36meses
Uso del lenguaje imaginativo	24-36meses
Uso del lenguaje para : hablar sobre sucesos pasados y futuros dar información	36 – 48meses
Uso de formas modales para*	36 – 48meses
Recontado de historias simples	36 – 48meses
Usa el lenguaje para: Mantener la atención del adulto Hacer negociaciones Fórmulas de cortesía Establecer reglas Obtener información de otros Expresar un rango de sentimientos	48meses
<i>Hitos del Eje B: Respuesta a la comunicación</i>	<i>Rango de edad</i>
Prestar atención a la voz y a la cara humana	0-9mese
Responder a la interacción mirando, sonriendo y riendo	0-9meses
Empieza a disfrutar de los juegos de acción	0-9meses
Comienza a sonreír en reconocimiento a palabras familiares o en previsión de cosquillas	9-18 meses
Responde apropiadamente a ordenes simples	9-18meses
Empieza a reconocer un rango de intenciones comunicativas del adulto y responde adecuadamente	18-36meses

Se da cuenta que ante frases tipo “un minuto” él o ella tienen que esperar	18-36meses
Comprender las intenciones comunicativas que los adultos desarrollan	36 meses
Percibir cambios en frases o historias familiares y ritmos	36-48meses
Comprender solicitudes indirectas	36-48 meses
Empezar a depender menos del contexto para la comprensión	36-48meses
Requerir clarificación cuando no han entendido	36-48meses
Seguir instrucciones de sus compañeros y responden a sus preguntas	36-48meses
<i>Hitos del Eje C: Interacción y conversación</i>	<i>Rango de edad</i>
Interacciones tempranas entre el niño y sus cuidadores: -tomar turnos y comportamientos vinculados temporalmente -mirar a la cara del cuidador y mirar lejos (alternar) -sigue juegos repetitivos que se expanden para incluir toma de turnos -incluir atención conjunta entre niño/a y cuidador, la cual se amplía e incluye objetos externos y eventos	0-9meses
Iniciar interacciones no verbales , por Ejemplo, para dar, señalar, mostrar o hacer respuestas gestuales y vocalizaciones	9-18meses
Terminar una interacción alejándose	9-18meses
Responder a preguntas a través de vocalizaciones no verbales o gestos (interacciones limitadas a uno o dos turnos)	9-18meses
Empezar a usar palabras en respuesta a palabras	18-36 meses
Iniciar interacciones usando el vocativo	18-36 meses
Responder a requerimientos de clarificación a través de repetición o reformulando la expresión original	18-36 meses
Puede iniciar una conversación mediante estrategias verbales, por Ejemplo, (vocativo+comentario o pregunta)	36-48meses
Se vuelve más capaz de comunicarse con extraños	36-48meses
Alternar conversación de dos con conversación de grupo	36-48meses
Puede participar en conversaciones simuladas y cambiar de un código de discurso a otro al tomar roles estereotipados en juego.	36-48meses
Responder a cosas escuchadas en conversaciones de otra gente	36-48meses
Cambios rápidos en los temas de conversación	36-48 meses
Realizan repeticiones con modificaciones cuando no comprenden una expresión o indicación	36-48 meses

ANEXO D
Correspondencia de Hitos de desarrollo pragmático del TPP con Ítems de aplicación directa de la EDPRA

<i>Hitos de desarrollo pragmático TPP</i>	<i>Rango edad</i>	<i>EDPRA 6-12</i>	<i>EDPRA 13-24</i>	<i>EDPRA 25-36</i>	<i>EDPRA 37-48</i>
Uso de señales como miradas, sonrisas, gritos, vocalizaciones, pero sin intención comunicativa específica	0-9 meses	Usa miradas sonidos o gestos para dirigir las acciones del otro.			
Uso de un rango de expresiones con intención comunicativa, primero con gestos combinado con vocalizaciones y luego con palabras Llamar la atención Requerir objetos, acción o información Rechazar o protestar Saludar y nombrar	9-18 meses	Realiza interacciones básicas mediante imitación (saludo, tirar beso) Pide o requiere objetos Solicita atención, objetos o información. Realiza varios juegos funcionales (precursor de hitos posteriores)	Usa el lenguaje para satisfacer sus propias necesidades y regular la atención del otro Pide información		
Uso de holofrase o combinaciones simples para: comentar, expresar sentimientos, afirmar su independencia	18-36 meses		Se expresa en dinámica dirigida Afirma su independencia a través del uso del nombre o pronombre Transmite mensajes	Hace uso de frases para dar información al otro y comentar. Uso combinaciones simples con adecuada <i>prosodia</i>	

				Hace uso del pronombre personal.	
Uso del lenguaje imaginativo	24-36 meses		Juega relacionando objetos (precursor de etapa posterior)	Hace uso del lenguaje imaginativo	
Uso del lenguaje para : hablar sobre sucesos pasados y futuros dar información	36 – 48 meses			Cuenta sobre un hecho pasado. Ayuda al otro explicándole.	Usa el lenguaje para hablar de hechos pasados y futuros
Uso de formas modales	36 – 48 meses				Usa formas modales tipo (sabías que, verdad que...)
Recontado de historias simples	36 – 48 meses				Realiza un recontado de historia simple
Usa el lenguaje para: Mantener la atención del adulto Hacer negociaciones Fórmulas de cortesía Establecer reglas Obtener información de otros Expresar un rango de sentimientos	48 meses				Usa el lenguaje para hacer negociaciones y establecer reglas. Usa el lenguaje para obtener información de otros y usa fórmulas de cortesía de manera espontánea. Usa el lenguaje para expresar sentimientos y opiniones

Prestar atención a la voz y a la cara humana	0-9 mese	Presta atención al adulto			
Responder a la interacción mirando, sonriendo y riendo	0-9 meses	Responde a órdenes dadas por el adulto a través de gestos			
Empieza a disfrutar de los juegos de acción	0-9 meses	Responde a juegos de acción			
Comienza a sonreír en reconocimiento a palabras familiares o en previsión de cosquillas	9-18 meses	Sonríe y reconoce palabras en una dinámica de anticipación de cosquillas.	Responde cuando el adulto lo llama por su nombre. Entiende la conducta graciosa del adulto		
Responde apropiadamente a órdenes simples	9-18 meses	Responde adecuadamente a órdenes simples sin gesto Responde adecuadamente a una prohibición	Responde a órdenes relacionadas		
Empieza a reconocer un rango de intenciones comunicativas del adulto y responde adecuadamente	18-36 meses		Termina estructuras verbales conocidas Niega o afirma ante un ofrecimiento	Responde a preguntas hechas por el adulto	

Se da cuenta que ante frases tipo “un minuto” él o ella tienen que esperar	18-36 meses		Comprende frases tipo “un minuto”, realizando la espera	Responde a una frase hecha tipo “un minuto...”	
Comprender las intenciones comunicativas que los adultos desarrollan	36 meses			Responde a una broma Ante la negativa del adulto, responde con frases para pedir o convencer.	Se ríe después de una broma
Percibir cambios en frases o historias familiares y ritmos	36-48 meses				Percibe cambios en canciones o cuentos conocidos
Comprender solicitudes indirectas	36-48 meses				Comprende solicitudes indirectas tipo
Empezar a depender menos del contexto para la comprensión	36-48 meses				Comprende una negativa sin marcador contextual Detecta errores en frases

<p>Interacciones tempranas entre el niño y sus cuidadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tomar turnos y comportamientos vinculados temporalmente -mirar a la cara del cuidador y mirar lejos (alternar) -sigue juegos repetitivos que se expanden para incluir toma de turnos -inicia atención conjunta entre niño/a y cuidador, la cual se amplía e incluye objetos externos y eventos 	0-9 meses	<p>Elige al interlocutor a través de la mirada</p> <p>Sigue un juego repetitivo de toma y dame</p> <p>Mantiene el turno en una protoconversación</p> <p>Inicia interacciones no verbales</p> <p>Anticipa e incluye acontecimientos externos</p> <p>Mira al adulto buscando aprobación o desaprobación</p> <p>Mira al adulto para compartir</p> <p>Muestra interés por lo que mira el adulto</p>	<p>Mantiene su turno de respuesta en juego diádico</p> <p>Mantiene el turno en una conversación simple</p> <p>Mira al adulto para compartir lo que este le está contando</p>	Mantiene el turno en una conversación simple	
<p>Iniciar interacciones no verbales , por Ejemplo, para dar, señalar, mostrar o hacer respuestas gestuales y vocalizaciones</p>	9-18 meses	<p>Inicia interacciones no verbales (señalar, mostrar)</p>	<p>Inicia interacción para dar señalar o mostrar</p>		

Terminar una interacción alejándose	9-18 meses	Termina un juego repetitivo retirándose	Termina una interacción o conversación retirándose		
Responder a preguntas a través de vocalizaciones no verbales o gestos (interacciones limitadas a uno o dos turnos)	9-18 meses	Mantiene el turno en una protoconversación Emite vocalizaciones en su turno	Responde a preguntas de forma verbal.	Ante la pregunta ¿Qué pasa?. Solicita información o adecua la pregunta al problema presente.	
Empezar a usar palabras en respuesta a palabras	18-36 meses				
Iniciar interacciones usando el vocativo	18-36 meses		Inicia interacciones usando el vocativo	Inicia conversación usando vocativo y/o pregunta	
Responder a requerimientos de clarificación a través de repetición o reformulando la expresión original	18-36 meses			Responde a las solicitudes de clarificación.	

Puede iniciar una conversación mediante estrategias verbales, por Ejemplo, (vocativo+comentario o pregunta)	36-48 meses				Inicia conversación usando vocativo, pregunta y/o comentario
Se vuelve más capaz de comunicarse con extraños	36-48 meses				Hace uso de su turno comunicativo en una conversación con extraños
Alternar conversación de dos con conversación de grupo	36-48 meses	NO evaluado en EDPRA (no ajustable a formato aplicación directa en situación cerrada)			
Puede participar en conversaciones simuladas y cambiar de un código de discurso a otro al tomar roles estereotipados en juego.	36-48 meses				Trata de incluirse en conversaciones de otros.

Responder a cosas escuchadas en conversaciones de otra gente	36-48 meses				Responde a lo escuchado en conversaciones de otros
Cambios rápidos en los temas de conversación	36-48 meses	No evaluado en EDPRA (se incluye en observaciones durante la aplicación, no se incluye como ítem de aplicación directa)			
Realizan repeticiones con modificaciones cuando no comprenden una expresión o indicación	36-48 meses				Modifica el tono o el léxico para ajustarse más al otro

ANEXO E
Hojas de respuestas de la Escala de Desarrollo Pragmático EDPRA

Grupo 1 (6-12 meses)

1-Señala con función de petición señala el objeto que quiere para que se lo acerque.	Señala con función de petición	3
	Señala en otro momento	2
	No señala	1
	No evaluable	0
2-Realiza interacciones básicas mediante imitación Saludo-despedida / Tira un beso si se lo piden / ofrece un juguete al adulto	Realiza 2 de las tres acciones requeridas	3
	Realiza una de las tres acciones	2
	No realiza ninguna de las tres acciones	1
	No evaluable	0
3-Solicita atención, objetos o información. Pide Información a través de una mirada un gesto o una palabra	Pide información con sonido o gesto	3
	Mira atentamente la imagen y al adulto	2
	No pide información	1
	No evaluable	0
4- Realiza varios juegos funcionales. a) Hace como que quiere al muñeco b) Usa peine, taza, cuchara o coche	Realiza acciones requeridas en "a" y "b"	3
	Realiza una acción requerida en "a" o en "b"	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
5-Responde a órdenes dadas por el adulto a través de gestos: Dame el coche (entrega el objeto al adulto) Ven, aupa (estira los brazos)	Realiza las 2 acciones requeridas	3
	Realiza 1 de las acciones requeridas	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
6- Responde adecuadamente a ordenes simple sin gesto a) ¿Dónde está mamá?: señala b) Dame el coche: entrega objeto	Realiza acciones requeridas en "a" y "b"	3
	Realiza una acción requerida en "a" o en "b"	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
7- Petición en dinámica rota a) Mantiene un juego repetitivo de toma/dame. b) Pide el objeto mediante gestos, contacto ocular, o vocalización al pararse el juego	Realiza a y b	3
	Realiza solo una	2
	No realiza las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
8- Respuesta a la atención conjunta a) Sigue la mirada del examinador sin necesidad de señalado b) Sigue la acción de señalar c) No sigue mirada ni señalado	Realiza dos de las tres acciones	3
	Realiza una de las tres acciones	2
	No realiza ninguna de las tres acciones	1
	No evaluable	0
9-Reclama un objeto propio al retirárselo, a través de gesto o palabra que indique posesión	Realiza gesto de posesión o dice mío	3
	Muestra enfado	2
	No realiza ninguna respuesta	1
	No evaluable	0

10- Presta atención al adulto	Realiza a y b	3
a) mira	Realiza a	2
b) balbucea o sonríe	No realiza ninguna de las tres acciones	1
	No evaluable	0
11- Responde a juegos de acción propuestos	Realiza 2 de las tres acciones requeridas	3
a) Muestra interés en juego con hormiga	Realiza una de las tres acciones	2
b) Mira al adulto mientras este hace el juego	No realiza ninguna de las tres acciones	1
c) Entrega el objeto al adulto para que este repita el juego	No evaluable	0
12- Sonríe y reconoce palabras familiares en una anticipación de cosquillas.	Realiza la acción requerida más de una vez	3
Mira al adulto y se prepara para las cosquillas.	Realiza la acción requerida una vez	2
O para juego cucú	No realiza la acción requerida	1
	No evaluable	0
13- Elige al interlocutor a través de la mirada	Realiza a y b	3
a) Sigue con la mirada las acciones del cuidador	Realiza a	2
b) Emplea la mirada para elegir a la persona con la que quiere comunicarse	No realiza ninguna de las dos acciones	1
	No evaluable	0
14- Mantiene el uso del turno en una protoconversación.	Realiza a y b	3
a) Escucha al adulto	Realiza solo a	2
b) Emite sílabas duplicadas o vocalizaciones en su turno	No realiza ninguna de las dos acciones	1
	No evaluable	0
15- Responde adecuadamente a la prohibición	Realiza "a" para por un momento la acción	3
a) Deja de realizar la acción	Realiza b o c pero continúa la acción	2
b) Niega con la cabeza	No atiende la prohibición	1
c) Imita la palabra "no"	No evaluable	0
16- Protoimperativo y protodeclarativo inicial	Realiza acciones requeridas en "a" y "b"	3
a) Señala con función de petición.	Realiza "a"	2
b) Señala con función de muestra	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
17- Anticipa e incluye acontecimientos externos	Realiza acciones requeridas en "a" "b"	3
a) Mira al adulto buscando aprobación o desaprobación	Realiza una acción requerida en "a" o "b"	2
b) Mira al adulto para compartir cuando sucede un hecho inesperado	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
18- Muestra interés por lo que refiere el adulto: Mira lo que mira el adulto o de lo que le habla sin que este le señale con el dedo (podemos indicar verbalmente, mira..)	Realiza la acción requerida más de una vez	3
	Realiza la acción requerida una vez	2
	No realiza la acción requerida	1
	No evaluable	0

Grupo 2 (13-24 meses)

1-Responde a órdenes relacionadas	Sigue la orden dada	3
	Realiza otra orden similar en evaluación	2
“Me das el coche que está en la mesa”	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
2-Transmitir mensajes, dar información Mostramos al niño un juego con el coche y decimos “dile a papa como hace el coche” dile que es esto”	Informa de un hecho presente	3
	Muestra el objeto	2
	No realiza ninguna de las acciones	1
	No evaluable	0
3-Pide información: Presentamos el libro de imágenes y vemos si pide información con vocalización más gesto de señalado	Pide información en más de una imagen	3
	Pide información en solo una imagen	2
	No pide información en ninguna imagen	1
	No evaluable	0
4-Termina interacción o conversación que no le interesa alejándose del interlocutor	Se aleja de nosotros para dejar de interactuar	3
	Permanece cerca pero retira la mirada	2
	No cierra la interacción de ningún modo	1
	No evaluable	0
5-Niega o afirma ante un ofrecimiento “¿Quieres la pelota?” ¿quieres el coche?”	Niega o afirma de forma verbal	3
	Niega o afirma de forma gestual	2
	No realiza respuesta de negación o afirmación	1
	No evaluable	0
6-Se expresa en dinámica dirigida, participando activamente en dinámica de canción o cuento	Realiza gesto o sonido en su turno	3
	Realiza interacción en otro momento	2
	No participa en la dinámica de canción	1
	No evaluable	0
7-Mantiene los turnos en juego: En juego con coche: a) Espera el coche b) Devuelve el coche al otro	Realiza a y b	3
	Realiza solo a	2
	No realiza ninguna de las dos acciones	1
	No evaluable	0
8-Mantiene el turno en una conversación simple	Escucha al otro y responde	3
	Escucha al otro en el turno correspondiente	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
9-Responde a preguntas de forma verbal ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Qué es esto?	Responde a dos o más preguntas.	3
	Responde a una pregunta	2
	No responde a preguntas de forma verbal	1
	No evaluable	0

10-Termina estructuras verbales conocidas “Preparados, listos...” Uno, dos y...”	Termina las dos estructuras	3
	Termina una estructura	2
	No termina ninguna	1
	No evaluable	0
11-Afirma independencia “uso del yo” En una dinámica de turnos usa el nombre o pronombre para referirse a sí mismo o indicar posesión	Usa pronombre “yo” “mío”	3
	Usa el nombre propio o “del niño”	2
	No se refiere a sí mismo	1
	No evaluable	0
12- Inicia interacciones a) a)Inicia interacciones no verbales para dar, señalar o mostrar b) b)Inicia interacciones usando el vocativo (te llama por tu nombre)	Realiza a y b	3
	Realiza a	2
	No realiza ninguna de las dos acciones	1
	No evaluable	0
13-Comprende frases tipo “un minuto” realizando la espera	Entiende la expresión	3
	Entiende otra expresión similar	2
	No entiende expresiones tipo. “un minuto”	1
	No evaluable	0
14- Usos de lenguaje a) Usa el lenguaje para satisfacer sus propias necesidades : protesta, dirige la atención sobre el mismo b) Usa el lenguaje para regular acción del otro: llama a usted o a otro adulto para que le den el objeto	Realiza las dos acciones a y b	3
	Realiza una acción a o b	2
	No realiza ninguna de las dos acciones	1
	No evaluable	0
15-Entiende la conducta de broma del adulto	EL niño se ríe	3
	El niño se ríe de otra conducta espontánea	2
	No muestra respuesta de risa	1
	No evaluable	0
16-Responde cuando el adulto lo llama por su nombre. Llamamos dos veces seguidas en un intervalo de tiempo corto	Responde dos veces	3
	Responde una vez	2
	No responde	1
	No evaluable	0
17-Mira al adulto para compartir lo que este le está contando y mira al objeto del que le habla	Mira al adulto y al objeto alternando	3
	Mira solo al objeto	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
18-Juego presimbólico Juega relacionando objetos	Juega relacionando objetos consistentemente	3
	Juega relacionando objetos de forma emergente	2
	No juega relacionando objetos	1
	No evaluable	0

Grupo 3 (25-36 meses)

1-Ayuda al otro explicándole	Explica con frases	3
	Explica con palabras sueltas	2
	No explica	1
	No evaluable	0
2-Uso de frases para dar información al otro y comentar	Realiza dos frases seguidas para informar	3
	Uso de frase aislada para informar	2
	No realiza frases para dar información	1
	No evaluable	0
3-Inicia conversación usando comentario o pregunta	Pregunta o vocativo	3
	Vocativo	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
4-Responde a preguntas del otro de clarificación ¿Cómo dices? no entiendo, ¿cómo?	Clarifica y trata de ajustarlo al otro	3
	Repite exactamente lo mismo	2
	No responde	1
	No evaluable	0
5-Ante la negativa del adulto responde de forma verbal (usa palabras o frases para pedir o convencer)	Responde con frases para pedir o convencer	3
	Responde con gestos	2
	No responde	1
	No evaluable	0
6-Hace uso del lenguaje imaginativo	Hace uso de lenguaje imaginativo	3
	Hace uso de lenguaje imaginativo con guía	2
	No hace uso de lenguaje imaginativo	1
	No evaluable	0
7-Usa pronombre personal	Usa pronombre “yo” o “mío”	3
	Usa el nombre propio	2
	No se refiere a sí mismo	1
	No evaluable	0
8-Responde sobre un hecho pasado	Responde a pregunta abierta de manera coherente	3
	Responde a una pregunta cerrada	2
	No responde	1
	No evaluable	0
9-Responde a una broma (de manera sencilla)	Se ríe y muestra sorpresa, puede repetirlo	3
	Se sorprende o asusta pero no se ría	2
	No reacciona le parece normal	1
	No evaluable	0

10- Ante un problema presentado y la pregunta ¿Qué pasa? a) Responde informando b) Pregunta	Pregunta directamente por la pieza	3
	Responde informando del problema	2
	No percibe la falta	1
	No evaluable	0
11-Responde a preguntas hechas por el adulto	Responde con frase o palabra	3
	Responde con gestos o conductas	2
	No responde	1
	No evaluable	0
12-Responde a una frase hecha tipo “un minuto”	Responde a la frase hecha” un minuto”	3
	Responde a otra frase hecha	2
	No responde	1
	No evaluable	0
13-Realiza combinaciones verbales simples con prosodia adecuada	Mantiene una prosodia adecuada	3
	Frases con prosodia levemente alterada	2
	Prosodia alterada	1
	No evaluable	0
14-Mantiene el turno en una conversación simple	Escucha y responde al otro	3
	Escucha al otro en el turno correspondiente	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0

Grupo 4 (37-48 meses)

1-Usa el lenguaje para hablar de hechos pasados o futuros	Uso de expresiones en futuro y en pasado	3
	Uso de expresiones en pasado	2
	No se observan las expresiones esperadas	1
	No evaluable	0
2-Inicia una conversación usando vocativo, comentario o pregunta.	Vocativo y pregunta o comentario	3
	Inicia únicamente con vocativo	2
	No realiza ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
3-Realiza un recuento de historias simples Cuenta una historia que le han contado o le ha sucedido	Recuento con personajes y desarrollo	3
	Recuento incompleto	2
	No recuento	1
	No evaluable	0
4-Comprende frases tipo “ si alguien pudiese acercarme ese coche”	Responde a las dos solicitudes indirectas	3
	Responde a una solicitud indirecta	2
	No responde a la solicitud indirecta	1
	No evaluable	0
5-Se ríe después de una broma (Comprende la intención del adulto)	Se ríe y muestra sorpresa, puede repetirlo	3
	Se sorprende o asusta pero no se ría	2
	No reacciona le parece normal	1
	No evaluable	0
6-Responde a lo escuchado en conversaciones de otros	Habla en las pausas de los demás	3
	Hace ruidos , habla por encima de los demás, susurra	2
	No reacciona a la conversación de otros	1
	No evaluable	0
7-Usa el lenguaje para expresar sentimientos y opiniones	Expresa sentimientos y opiniones	3
	Expresa opiniones o sentimientos	2
	No expresa sentimientos ni opiniones	1
	NO evaluable	0
8-Usa el lenguaje para obtener información de otros y uso de fórmulas de cortesía de forma espontánea	Realiza preguntas y uso de fórmulas de cortesía	3
	Realiza preguntas	2
	No realiza preguntas	1
	No evaluable	0

9-Trata de incluirse en conversaciones de otros.	Pregunta y/o prueba a hablar el también	3
	Reacciona solo a palabras significativas (nombre..)	2
	No reacciona permanece indiferente	1
	No evaluable	0
10-Detecta errores en frases a)errores gramaticales b)errores léxicos	Pide clarificación de ambos errores	3
	Detecta un tipo de error	2
	No pide clarificación	1
	No evaluable	0
11-Hace uso de su turno en conversación con extraños	Usa estrategias de comunicación	3
	Responde a las acciones comunicativas de otros	2
	No usa ningún recurso comunicativo	1
	No evaluable	0
12-Comprende una negativa sin apoyo contextual	Responde con frases para pedir o convencer	3
	Responde con gestos	2
	No responde	1
	No evaluable	0
13- Modifica el tono o el léxico para ajustarse más al otro	Varía aspectos lingüísticos como vocabulario o tono	3
	Varía únicamente gestos o conductas	2
	No realiza variaciones	1
	No evaluable	0
14-Percibe cambios en canciones, frases o cuentos conocidos	Percibe el cambio y lo corrige	3
	Parece percibir el cambio	2
	No percibe el cambio	1
	No evaluable	0
15-Usa el lenguaje para hacer negociaciones y establecer reglas	Establece negociación	3
	Dice no estar de acuerdo con la norma del otro	2
	No se observa ninguna de las acciones requeridas	1
	No evaluable	0
16-Usa formas modales tipo; verdad que, sabes...	Uso de formas modales en más de una ocasión	3
	Uso de forma modal puntual	2
	No se observan las acciones requeridas	1
	No evaluable	0

ANEXO F

Manual de aplicación y puntuación de la EDPRA

APLICACIÓN Y PUNTUACIÓN

Todas las subpruebas de la escala se puntúan del siguiente modo siguiendo para ello los criterios establecidos en cada una de ellas de manera específica:

0 puntos sí el niño no participa en la dinámica propuesta, no es posible generar la situación por lo tanto no es evaluable

1 punto el niño sí participa en la dinámica pero no se observa la respuesta esperada ni ninguna de las acciones requeridas

2 puntos sí el niño inicia o realiza de forma inconsistente la acción requerida

3 puntos sí el niño realiza de forma consistente la acción requerida

Para la aplicación inicie situación cómoda de juego con el niño, a continuación propicie las siguientes situaciones de interacción y anote en la hoja de respuestas:

6 A 12 MESES

Material:

Muñeco, pompero, coche y libro de imágenes. Podrán incluirse dos juguetes más, que consideremos de su interés.

1-Disponemos diferentes juguetes por la sala que puedan resultar atractivos para el niño y se realiza una observación durante la sesión de valoración.

#Puntúe 3 sí el niño señala un juguete o algún objeto de la sala con intención de pedirlo y mira al adulto a la espera de que este se lo acerque. Puntúa con 2 sí el niño señala algún objeto o juguete en algún momento durante el tiempo de evaluación, no es necesario que mire al adulto solo que sí quiera el objeto señalado. Puntúe 1 sí el niño no señala para pedir.

2-Inducimos las siguientes tres dinámicas para provocar las acciones requeridas:

Despedida: Podemos usar la situación real de despedida (puede ser justo cuando el/la niño/a se va) haciendo nosotros el gesto de despedida decimos “me voy , adiós” “ di adiós ” acompañado del gesto y esperamos la respuesta del niño .

Beso: Pedimos que nos tire un beso o que se lo tire a mama.

Juguete: Pedimos un juguete que tenga en la mano el niño durante la sesión.

Puntuaremos 3; sí el niño responde a dos de las tres acciones requeridas: realiza gesto o vocalización de despedida, lanza un beso al adulto, ofrece un juguete. Puntuamos 2, sí realiza una de las tres acciones requeridas. Puntuamos 1, sí no realiza ninguna de las tres acciones requeridas, pero se muestra colaborador.

3- A continuación usamos un libro con imágenes, vamos mostrando las imágenes del libro y decimos el nombre de las mismas en las 5 primeras, luego mostramos y señalamos las siguientes pero no decimos nada:

#Observamos si niño solicita información sobre alguna de ellas, puede ser señalando la imagen y mirándonos o acompañado de balbuceo referenciado en estos casos puntuamos 3. Si nos mira y mira la imagen pero no realiza gesto ni sonido Puntuamos 2. Si no pide información sobre la imagen puntuamos 1.

4- Usaremos en primer lugar el muñeco y de diremos al niño:

“ Mira se llama Jaime, y está llorando, ohhh! que le pasa a Jaime, le damos un beso o mimitos para que se ponga contento..... A ver cómo quieres tu a Jaime..” También se puede hacer con un muñeco que traiga el niño

#Puntuamos 3 si el niño muestra afecto al muñeco y usa los objetos con funcionalidad peine para peinarlo, cuchara para alimentarlo... Puntuamos 2 si muestra afecto al muñeco o bien hace un uso funcional de los objetos, solo una de las dos acciones. Puntuamos 1 si no realiza ninguna de las acciones requeridas.

5-Decimos al niño/a “dame el coche” u otro objeto que tenga en la mano, acompañando la orden del gesto correspondiente: observamos si el niño entrega el juguete al adulto. A continuación decimos al niño “ven y/o “aupa” y observamos si el niño coloca los brazos en posición para que el adulto lo coja.

#Puntuamos con 3 si el niño/realiza del modo esperado ambas acciones. Puntuamos 2 si el niño realiza una de las dos acciones, cualquiera que sea. Puntuamos 1 si el niño no realiza ninguna de las 2 acciones.

6-En situación de juego con el coche preguntamos sin gesto; a) ¿Dónde está mamá?: señala y b) Dame el coche: entrega objeto.

Puntuamos 3, si el niño /a realiza a y b de manera exitosa. Puntuamos 2, si realiza una de las dos acciones requeridas. Puntuamos 1, si no realiza ninguna de las dos acciones requeridas.

7-Iniciamos un juego de pelota, lanzamos la pelota al niño y esperamos a que este nos la devuelva, debemos acompañar el juego con expresiones tipo “pumba” va” “toma” y “ a mí, a mí” .

#Puntuamos 3 puntos si el niño devuelve la pelota al examinador al menos dos veces y espera a que este se la devuelva. Puntuamos con 2 puntos si el niño devuelve solo 1 vez la pelota. Puntuamos con 1 si el niño no devuelve la pelota.

8-Facilite situación de juego. A continuación retire de su alcance el juguete con el que estén jugando; observe si protesta, dirige la atención sobre el mismo; le mira a usted o a un adulto de referencia.

#Puntúe 3 si el niño realiza dos de las tres acciones requeridas (protesta, dirige la atención o le mira a usted o al adulto de referencia). Puntuaremos 2, si realiza una de

las tres acciones requeridas. Puntuaremos 1, si no realiza ninguna de las tres acciones requeridas.

9- Podemos escoger un objeto que el traiga de su propiedad o bien hacer un reparto de juguetes y posteriormente tratar de retirarle uno que es suyo o con el que está jugando en ese momento.

#Puntuaremos 3: si tira del objeto para quedárselo haciendo el gesto de aproximación al pecho (mío) o dice mío. Puntuamos 2, si muestra enfado al tratar de retirarle el juguete. Puntuamos 1, si no realiza ninguna respuesta.

10- Establecemos interacción a modo de diálogo y observamos si el niño nos mira o sonríe.

#Puntuamos 3 si el niño mira y sonríe o balbucea .Puntuamos 2 si el niño nos mira durante más de 10 segundos de interacción. Puntuamos 1 si el niño no realiza ninguno de los requerimientos anteriores.

11- Iniciamos el” juego de la hormiguita que va corriendo desde la mano hasta la axila haciendo cosquillas. ”(u otro juego similar que los padres acostumbren a hacer con el niño) Observamos si le agrada el juego y si:

- a) Muestra interés en juego con hormiga
- b) Mira al adulto mientras este hace el juego
- c) Entrega el objeto al adulto para que este repita el juego

#Puntuamos con 3 si realiza dos de las tres acciones requeridas (a,b,c) cualquiera que sean las 2 acciones. Puntuamos 1 si realiza una de las acciones requeridas, a, b, o c. Puntuamos 0 si no realiza ninguna de las acciones requeridas.

12- Con el juego de las hormiguitas observamos si después de tres ensayos se para a mirar al adulto y a esperar que la acción se repita. Se realizan tres ensayos completos en los que no se espera la respuesta del niño y luego cuatro ensayos más en los que se da un tiempo para observar la respuesta del niño

Si permite la dinámica pero no realiza ninguna acción Puntuamos 1. Si lo hace una vez se puntúa 2, si lo hace más de una vez se puntúa con 3.

13- Nos colocamos próximos al niño y comenzamos a jugar con un juguete que pueda ser llamativo para él; observamos si el niño nos mira y presta atención a nuestro juego durante al menos 5 segundos. Consideramos entonces que el niño sigue con la mirada las acciones del cuidador (a). A continuación y durante todo el tiempo de evaluación observamos si el niño mira a la persona con la cual quiere comunicarse, bien para pedir o jugar, quejarse o cambiar de posición etc...el niño debe mirar a su interlocutor cuando trata de comunicar algo a este, consideramos entonces que el niño emplea la mirada para elegir a la persona con la que quiere comunicarse (b).

#Puntuamos 3 si el niño realiza ambas acciones (a) y (b) aunque estas se produzcan en otro momento de la evaluación. Puntuamos con 2 punto si el niño realiza únicamente la acción (a). Puntuamos 1 si el niño no realiza ninguna de las acciones.

14- Iniciamos conversación con el niño y observamos si este escucha atentamente al adulto (a) y emite silabas duplicadas en su turno conversacional (b).

#Puntuamos con 3 puntos si el niño realiza ambas acciones. Puntuamos con 2 si el niño solo escucha atentamente al adulto pero no emite silabas duplicadas en su turno. Puntuamos con 1 si no realiza ninguna de las dos acciones requeridas.

15- Planteamos al niño una prohibición referida al objeto que tena en la mano tipo: “no eso no se mete en la boca, eso no, no” o “No, eso no se pone en el suelo, no en el suelo no” y observamos que respuestas se dan: a) Deja de realizar la acción, b) Niega con la cabeza, c)Emite palabra “no.

#Puntuamos 3 si realiza b) o c). Puntuamos 2 si se da “a” únicamente deja re realizar la acción. Puntuamos 1 si no se da ninguna de ellas.

16. Iniciamos el juego de las pompas de jabón al tiempo que interactuamos de forma natural con el niño dando los tiempos suficientes para que este se fije en las pompas y llamen su atención. Realizamos al menos 5 pompas y esperamos a que el niño pida continuidad a través de mirada alterna persona-objeto, si lo hace consideramos realizada la acción (a).Dejamos caer el pompero cerca del niño pero donde no pueda alcanzarlo solo y hacemos como que no lo hemos visto, esperamos para ver si nos muestra el pompero.

#Puntuamos 3 cuando consideraríamos alcanzada la acción (a) ;Puntuamos 2 cuando se observa la acción (b) también se considera alcanzada si el niño señala con función de muestra en cualquier otro momento de la evaluación. Se puntúa 1 si no se observa señalado con función de muestra en toda la sesión de valoración.

17- Tras el juego con el pompero, terminamos el juego y dejamos a su alcance el pompero prohibiendo cogerlo claramente “no se coge, es mío” observamos si el niño nos mira antes de iniciar ninguna acción hacia el objeto. No importa que el niño finalmente lo coja solo se evaluará el paso previo de dirigirse al adulto buscando aprobación como suficiente para la acción a. A continuación tras entretenerlo con otro juguete provocamos un hecho inesperado: por Ejemplo: dejamos caer el cascabel

#Puntuamos 3 cuando consideramos realizada las acciones a y b si el niño mira al adulto para compartir cuando sucede el hecho inesperado y mira al adulto buscando aprobación. Puntuamos 2 si realiza la respuesta esperada en a o en b. Puntuamos 1 si no realiza ninguna de las respuestas esperadas en a o en b.

18- Retomamos el pompero y tras iniciar el juego lo paramos de repente y señalamos con nuestra cabeza (no con el dedo) a un objeto llamativo de la sala a la vez que decimos mira el “x”. vemos si el niño dirige la mirada hacia ese punto si es asi consideramos realizada la acción. Repetimos la dinámica tres veces mirando a cosas diferentes.

#Puntuamos 3 si el niño realiza la acción requerida más de una vez. Puntuamos 2 si el niño realiza la acción una sola vez. Puntuamos 1 si el niño no realiza la acción requerida ninguna vez.

13 -24 MESES

Material: pompero, un coche, un cuento, cuchara y vaso.

1-Decimos al niño: Coge el coche que está encima de la mesa. (se permite apoyar con gesto)

#Puntuamos 3 si el niño realiza correctamente la acción. Puntuamos 2 si el niño no realiza la acción requerida pero sigue una orden similar en otro momento de la evaluación. Puntuamos 1 si no sigue órdenes relacionadas.

2- Jugando con el coche decimos “dile a papa como hace el coche”.

#Anotamos 3 puntos si el niño dice “coche corre, coche run...”o similar. Puntuamos con 2 punto si el niño acerca el coche a papa y se lo enseña. Puntuamos o con 1 si no realiza ninguna de las acciones.

3- Usaremos un libro con imágenes para observar si solicita información sobre que es alguna de ellas, puede ser señalando la imagen y emitiendo una palabra “¿eto?” “¿Qué?”....

#Puntuación 3 si emite termino similar a interrogativo simple. Puntuación 2 si señala y espera la respuesta del adulto. puntuación 1, si no realiza ninguna de las dos acciones requeridas.

4-Observamos si es capaz de cerrar una interacción comunicativa alejándose del interlocutor o retirando la mirada de este. Consideramos que cierra una interacción cuando esta estaba establecida previamente. En los casos en los que no es posible establecer una interacción válida en sesión podemos usar videos de los padres que cumplan el criterio requerido en el ítem.

#Puntuamos 3 si el niño se aleja de nosotros para dejar de interactuar. Puntuamos 2 si permanece cerca pero retira la mirada. Puntuamos 2 si no usa ninguna estrategia para cerrar la conversación.

5- Ofrecemos al niño un juguete con la pregunta “quieres el...x” Observamos si afirma o niega con la cabeza con la mano o de forma verbal.

#Si afirma o niega con el monosílabo Puntuamos 3. Si afirma o niega con el gesto Puntuamos 2. Si no afirma ni niega Puntuamos 1.

6- Realizamos pompas con entusiasmo y dejamos de hacerlas colocando el pompero a nuestro lado donde el niño no pueda alcanzarlo sin pedirlo. Observamos señalado o petición verbal

Si realiza las dos acciones requeridas en a y b la puntuación es 3, si realiza solo una de las acciones requeridas, a o b la puntuación es 2. Si no realiza ninguna de las puntuaciones requeridas la puntuación será 1.

7- En situación de juego libre, iniciamos juego con el coche, nosotros lanzamos el coche al niño y le animamos a que nos devuelva el coche, realizamos un solo ensayo. A continuación realizamos tres intentos y observamos si el niño/a a) espera nuestro lanzamiento anticipando claramente la acción, b) observamos si el niño una vez recibido el coche nos lo devuelve con intención clara de que llegue a nosotros (aunque lo lanza mal, se puntúa si el intento iba dirigido a nosotros)

#Puntuamos 3 si espera nuestro lanzamiento anticipando claramente la acción. Puntuamos 2 cuando observamos si el niño una vez recibido el coche nos lo devuelve con intención clara de que llegue a nosotros (aunque lo lanza mal, se puntúa si el intento iba dirigido a nosotros). Puntuamos 1 si el niño no devuelve el coche al adulto en su turno de juego.

8. Observamos si el niño presta atención al otro mientras este le habla y si utiliza los silencios y esperas del otro como su turno comunicativo emitiendo en ellos alguna palabra aunque esta sea ininteligible.

Escucha al otro y responde en su turno de habla Puntuamos con 3. Solo escucha al otro pero responde fuera de su turno de habla o no responde, Puntuamos con 2. No escucha ni responde al otro, Puntuamos con 1

9- Preguntamos ¿cómo te llamas ¿cuántos años tienes? ¿Qué es esto? Señalando imágenes del cuento.

#Anotamos 3 si responde a dos preguntas de forma verbal. Puntuamos 1 si responde únicamente a una de las tres preguntas. Puntuamos 0 si no responde a ninguna de las preguntas.

10- Iniciamos la secuencia: preparados, listos.... (anotamos si el niño lo termina) a continuación iniciamos la secuencia uno, dos y...

#Puntuamos con 3 puntos si realiza ambas terminaciones. Puntuamos con 2 puntos si realiza una de las dos propuestas. Puntuamos con 1 si no realiza ninguna de las secuencias propuestas.

11- Establecemos turnos con las pompas, vamos diciendo “ahora yo... ahora nombre del examinador, ahora....” cuando le toca a él preguntamos a quien le toca?

#Anotamos 3 puntos si dice “a mí, yo, mío” o similar. Anotamos 2 puntos si dice su nombre o el gesto en el pecho que indica identidad. Anotamos 1 punto si no utiliza ningún término o gesto para referirse a sí mismo.

12- Anotamos si llama cuando quiere jugar o decir algo y procuramos la situación durante la sesión de evaluación, con el coche o el pompero cuando tenga interés por el mismo nos ponemos a jugar dando la espalda al niño y observamos si dice nuestro nombre para pedirlo o lo pide de otro modo.

Se puntúa 3 si realiza las dos acciones a y b. Se puntúa 2 si realiza una de las dos. Se puntúa 1 si no realiza ninguna de ellas

13-Colocamos el coche con el que ambos estamos jugando encima de su pie o similar u decimos un minuto acompañado de gesto de espera. Observamos la reacción del niño

#si adopta actitud de espera o demuestra que ha comprendido la expresión Puntuamos 3. Si no realiza la espera pero si parece comprender otra expresión familiar Puntuamos 2. Si no comprende expresiones similares. Puntuamos 1.

14-Retire de su alcance el juguete con el que estén jugando como pueden ser los coches o la pelota; observe si protesta o dirige la atención sobre el mismo, puede hacerlo a través de gestos o sonidos pero la protesta o petición debe estar claramente dirigida al adulto. b) Inicie nuevamente el juego y al momento retire el juguete del alcance del niño, observe si lo llama a usted o a un adulto de referencia para que se lo den.

#Puntuamos 3 si el niño realice las dos acciones requeridas. Puntuamos 2 si realiza una u otra acción. 1 si no realice ninguna acción

15-iniciamos dinámica de gestos graciosos con muñeco “el muñeco está tan chiriví que no se ve aquí...”

Puntuamos si el niño se ríe de la acción realizada con 3 puntos. Puntuamos con 2 si el niño se ríe de otra acción graciosa durante la evaluación. Puntuamos 1 si el niño no muestra respuesta de risa durante la evaluación pragmática.

16-Dejamos que el niño juegue libremente en el momento en el que no esté pendiente del adulto le llamamos por su nombre. Anotamos si reacciona a la llamada y espera nuestra propuesta.

Si reacciona a nuestra llamada dos veces consecutivas en un periodo corto de tiempo Puntuamos 3. Si reacciona solo una vez Puntuamos con 2 puntos. Si no responde Puntuamos con 1.

17- Hablamos al niño de forma animada y llamando su atención sobre el pompero presente en la sala, durante nuestra exposición observamos si el niño nos mira a nosotros y a continuación al objeto, o al objeto y a continuación a nosotros. En este ítem está permitido señalar con el índice al objeto de referencia. También podemos hablar de una persona presente

#Puntuamos 3 si el niño mira al objeto y al adulto alternando la atención. Puntuamos 2 si el niño mira únicamente al objeto. Puntuamos 1 si no mira al objeto pero si a nosotros

18-Colocamos el muñeco, la cuchara y el vaso al alcance del niño y le animamos a que de comer al muñeco podemos dar la orden directamente: “Da de comer al muñeco, que tiene mucha hambre.”

#Puntuamos con 3 si el niño realiza la acción en más de una ocasión. Puntuamos con 2 si el niño realiza una vez. Puntuamos con 1 si realiza la acción.

25-36 MESES

Material: juego de cocinita

1-Simulamos un pequeño accidente con la cocina en la que se nos derramen alimento, y fingimos no saber cómo hacer para volver a colocarlos en el plato todos. Observamos la reacción del niño y anotamos si este usa el lenguaje para explicarnos lo que debemos hacer (por ejemplo: ponlo aquí, pon todos dentro o este no lo metas.)

#Si el niño muestra interés por explicarnos y usa el lenguaje con más de una frase para tal fin Puntuamos con 3. Si el niño muestra interés por explicarnos y usa palabras sueltas para explicarnos Puntuamos con 2. Si el niño no trata de explicarnos nada o lo hace pero sin uso de lenguaje puntuamos 1.

2-Inicie situación cómoda de juego con el niño, mientras coloca los útiles de la cocinita hable con el niño sobre el juego, pregúntele si sabe jugar, si ha jugado más veces y con quién lo ha hecho, dígame que usted es la primera vez que juega y que no sabe usar algunos de los utensilios de cocina, anímele a que le cuente para que se usen y como se hace uno de sus platos favoritos.

Si el niño cuenta con palabras o frases cómo hacer la comida o cómo usar algunos de los útiles del juego puntúe con 3. Si el niño únicamente realiza gestos para el mismo fin puntuamos 2. Si el niño no realiza ninguna frase ni gesto para informarle a usted sobre la situación de juego concreta puntúe 1.

3- En la misma situación favorecemos dos situaciones diferentes, la primera insistimos sobre un objeto de la cocina que no hayamos usado antes mirándolo y haciendo gestos de sorpresa, agrado o desagrado y vemos si el niño pregunta o comenta algo sobre este. Propiciamos a continuación una situación de espera en la que cogemos otro juguete de interés (no se lo damos) y vemos si el niño pregunta o comenta algo sobre este.

#Si el niño en este tiempo inicia una interacción usando un vocativo (te llama por tu nombre o similar) o una pregunta o un comentario puntuaremos con 3. Si únicamente te llama, puntuaremos 2. Si no inicia conversación con ninguna de las estrategias mencionadas puntuaremos con 1.

4- Una vez terminada la elaboración de una comidita, iniciamos conversación sobre la misma, por qué le has puesto esto, te gusta con esto otro...y ante las respuestas del niño simulamos no comprender lo que nos dice y observamos

#si ante nuestra conducta el niño trata de responder de nuevo con otras estrategias verbales procurando ajustar la emisión para realizar una clarificación más adecuada, si es así se puntúa 3- Si repite exactamente la misma respuesta con intención de que nosotros lo entendamos se puntúa 2. Si no responde a nuestras preguntas se puntúa 1.

5- Durante el juego explicamos al niño que el juguete con el que está jugando en ese momento mejor lo dejamos descansar un rato, o directamente le decimos que no vamos a jugar más con ese juguete y esperamos su reacción.

#Si trata de pedir de nuevo el juguete o convencer al adulto para continuar con el mismo a través de frases directamente le Puntuamos con 3 puntos. Si trata de pedirlo o convencer a través de palabra sueltas Puntuamos con 2. Si no responde o lo hace llorando o agarrando el juguete se puntúa con 1.

6- Con los utensilios de la cocina simulamos un juego de carreras de coches en el que los cubiertos son coches que compiten y observamos si el niño sigue nuestro juego y usa el lenguaje en el mismo.

#Si hace un uso con frases en el que se observa referencia a componentes imaginativos Puntuamos con 3 Si únicamente responde a preguntas cerradas referidas al juego imaginativo puntuaremos con 2 (puede responder a cuál es el coche más rápido, o cuál es el más lento...). Si no hace uso del lenguaje imaginativo puntuaremos con 1.

7-Observamos el uso de pronombres durante la interacción de forma espontánea.

puntuaremos con 3. Si usa algún pronombre durante la interacción de forma inducida puntuaremos con 2. Si no usa ningún pronombre durante la interacción puntuaremos con 1.

8-Pregunte al niño que comió ayer o ese mismo día en casa, con quién comió y si le gustó.

Si el niño responde a dos de las preguntas de forma coherente Puntuamos 3. Si responde únicamente a una de las preguntas Puntuamos 2. Si no responde a ninguna de las preguntas o lo hace de forma incoherente Puntuamos 1.

9- Broma simple: observamos cómo reacciona el niño a la situación ambigua en la que usted impide de manera graciosa el acceso a un juguete Por Ejemplo” no no te puedes comer ese huevo es mío solo no te lo dejo...”y a continuación lo esconde, repetimos la acción tres veces.

#Puntuamos 3 si muestra anticipación de la acción, se ríe y puede o no querer repetirlo él. Puntuamos 2 si anticipa que lo vas a esconder y parece entender la dinámica. Puntuamos 1 si no reacciona o interpreta que nuestra conducta es ”en serio”.

10- Proponemos al niño realizar una comida con tres ingredientes de los que nosotros hemos retirado uno, mientras el niño intent hacer la comida, nosotros nos despistamos fingiendo hacer otra cosa o simplemente no prestando mucha atención a su acción, pero mostrándonos accesibles y próximos al niño. A la vez que recordamos los tres ingredientes necesarios.

Si el niño usa nuestro nombre o similar (chica, profe...), para pedir el ingrediente o informar de que no está; Puntuamos con 3. Si nos llama a través de una expresión tipo (ei, mira, aquí...) con clara intención de iniciar conversación para pedir , Puntuamos con 2. Si dice no está, y la busca pero no directamente a nosotros y nos llama se puntúa con 1.

11-Preguntamos al niño sobre el juego que estamos haciendo, un mínimo de tres preguntas cerradas y tres preguntas abiertas.

#Anotamos 3 si el niño responde coherentemente a alguna de las preguntas abiertas con una frase o palabra suelta. Anotamos 2 si responde al menos cuatro preguntas coherentemente a través de gestos. Anotamos 1 si no responde o responde únicamente a una pregunta con palabra.

12-Prohibimos tocar un objeto con el que el niño esté jugando y lo colocamos próximo al niño y le decimos “espera un minuto” anotamos si el detiene la acción para esperar. Repetimos la secuencia de forma idéntica.

#Si reacciona mirando al adulto y deteniendo su acción por un momento, puntuamos 3. Si detiene su acción y mira al adulto en una de las dos secuencias, puntuamos 2. Si no se observa la respuesta esperada en ninguna de las secuencias, puntuamos 1.

13-Observamos la prosodia del niño durante la evaluación para ver si este realiza las pausas requeridas, el tono es adecuado y el volumen y velocidad de habla.

#Si observamos cualidades apropiadas de la prosodia, puntuamos con un 3. Si no se observa una evidente alteración de la prosodia pero si mantiene peculiaridades en el uso de la misma durante el diálogo, puntuamos 2. Si se evidencia indicadores de alteraciones prosódicas, pausas inadecuadas, tono de jerga, imitación diferida de prosodias de diálogos de dibujos etc se puntúa con 1.

14-En situación de diálogo, observamos si el niño presta atención al otro mientras este le habla y si utiliza los silencios y esperas del otro como su turno comunicativo emitiendo en ellos alguna palabra aunque esta sea ininteligible.

#Escucha al otro y responde en su turno de habla, puntuamos con 3. Solo escucha al otro pero responde fuera de su turno de habla o no responde, puntuamos con 2. No escucha ni responde al otro, puntuamos con 1.

36-48 MESES

Material:

Laminas 1 y 2 y juego oca o similar, muñeco, muñeco bebé, coche y pelota

Situación: niño y evaluador en interacción cómoda

1-Presentamos al niño la lámina 1 (situación de playa) y decimos” este niño le gusta mucho ir a la playa, porque en la playa puede jugar con la arena y meterse en el agua....¿A ti te gusta ir a la playa? Damos tiempo para que el niño cuente. Podemos apoyar diciendo ¿recuerdas la última vez que fuiste a la playa?. A continuación con la misma lámina decimos “imagina que tú quieres ir a la playa pero tienes que decírselo a papa y a mama, como se lo dirías?

A continuación presentamos la lámina 2 (situación de colegio) y decimos” este niño le gusta mucho ir al colegio, porque juega con otros niños y aprende muchas cosas. ¿A ti te gusta ir al colegio? Damos tiempo para que el niño cuente. Ayer fuiste al colegio? ¿Y qué hiciste ayer en el colegio? A continuación con la misma lámina decimos “imagina que este niño quiere ir al colegio pero su mama no le deja que puede decirle a su mama para que lo lleve al colegio?

#Puntuamos 3 si durante la dinámica usa expresiones en pasado y futuro con la intención de contar sucesos relacionados con las temáticas presentadas. Anotamos 2 si únicamente se observan expresiones en pasado. Anotamos 1 si únicamente responde a preguntas cerradas o usa expresiones en presente.

2- Iniciamos un diálogo de tres (examinador, niño, muñeco) y hablamos sobre un objeto presente. El muñeco se gira y no presta atención a los otros dos.

#Si el niño en este tiempo el niño inicia una interacción usando un vocativo y una pregunta o un comentario puntuaremos con 3. Si inicia con al menos un vocativo le puntuaremos con 2. Si no inicia conversación con ninguna de las estrategias mencionadas puntuaremos con 1.

3- Decimos: “voy a contarte una historia muy divertida y tienes que estar muy atento por qué después tú me la vas a contar a mi si?”

Un día Pepa iba caminando por el bosque y de repente oyó un niño que estaba llorando, se acercó y le preguntó, qué te pasa? El niño le dijo; he perdido a mi gatito se ha subido al árbol y no puedo cogerlo. Pepa sin pensarlo se agarró a una de las ramas y de un salto cogió el gato y se lo devolvió al niño, el niño se puso tan contento que le dio un abrazo a Pepa y le dijo muchas gracias.

Ahora cuéntame tú la historia

#Puntuamos con 3 si el niño recuerda los tres personajes y usa al menos una expresión referente al inicio una expresión referente al problema del niño y una expresión referente a la solución o final de la historia. Puntuaremos con 2 si recuerda los personajes y cuenta dos de las tres partes de la historia. Puntuaremos con 1 en los demás casos.

4- A continuación con el coche y la pelota cerca del niño decimos “si alguien pudiese acercarme ese coche” pasados unos minutos decimos “me gustaría mucho tener esa pelota”.

#Si el niño responde a las dos solicitudes Puntuamos 3. Si el niño responde a una solicitud Puntuamos 2. Si el niño no responde a ninguna de las solicitudes Puntuamos 1.

5- Iniciamos un juego con el coche y la pelota en la que el niño trata de atropellar al coche, acompañado expresiones divertidas. Observamos entonces la reacción del niño.

#Puntuamos 3 si se ríe y muestra sorpresa, puede querer repetirlo él. Puntuamos 2 si se sorprende o se asusta pero no se ríe. Puntuamos 1 si no reacciona, actúa como si fuese normal lo que estamos haciendo.

6- Observamos al niño mientras nosotros hablamos con sus padres o con su profesora. Lo hacemos preferentemente colocados a su altura de modo que el niño tenga acceso a los adultos.

#Puntuamos e si el niño habla en las pausas de la conversación de los adultos. Puntuamos 2 si el niño habla por encima de los demás, hacer ruidos o susurra con intención de interrumpir pero sin mantener las reglas conversacionales. Puntuamos 1

si el niño no reacciona de ninguna manera a la conversación de otros, mantiene la misma actitud que cuando los adultos no hablan entre ellos.

7-Justo a continuación del Ítem 15, preguntamos al niño como se ha sentido al ganar, o perder, y como cree que se ha sentido el otro que ganó o perdió con él. Podemos usar la misma situación para preguntar sobre el juego, que le parece, si cree que le gustaría a su hermano o a sus primos...etc

Si el niño consigue usar lenguaje verbal para expresar sentimientos y opiniones Puntuamos con 3. Si únicamente expresa uno de los dos Puntuamos con 2. Si no expresa ni sentimientos ni opiniones en la situación de valoración Puntuamos 1.

8-Establecemos conversaciones sobre dos sucesos diferentes:

Contamos al niño anécdotas o sucesos nuestros que puedan despertar su interés por Ejemplo “tengo un perro, pero no es como el tuyo, has visto alguna vez un perro como el mío? Tengo una foto de mi perro. Esperamos que el niño realice alguna pregunta sobre nuestro perro... a continuación creamos un posible interés nuevo. Por ejemplo: en mi casa tengo un dinosaurio que no sabe echar fuego por la boca. Tengo una foto...

#Si el niño realiza alguna pregunta en alguna de las conversaciones creadas y pide Por favor o similar (por ejemplo, pide que le enseñemos la foto) Puntuamos con un 3. Si realiza alguna pregunta Puntuamos con 2. Si no realiza pregunta Puntuamos con 1.

9-Iniciamos una conversación sobre un animal que pueda tener el niño o pueda interesarle, si transcurrido un tiempo el niño no interviene continuamos la conversación diciendo que X (el nombre del niño) tiene una rana en su casa...etc observamos la reacción del niño y esperamos que intervenga en la conversación.

#Puntuamos 3 si el niño interviene en la conversación con palabras o frases antes de decir su nombre. Puntuamos con 2 si el niño interviene en la conversación al oír su nombre y la mentira sobre la rana. Puntuamos 1 si el niño no interviene en la conversación pero si la escucha.

10-Para valorar si el niño/a pide clarificaciones cuando no ha comprendido el mensaje, Decimos “Por favor dame el peguli”. Si el niño no responde probamos tras unos minutos,” ei tú tienes tokelas?” esperando a que el niño pregunte ¿Qué? ¿Qué me dices?, ¿Cómo?” o similar.

Si pide clarificación de forma verbal, puntuamos 3. Si pide clarificación con gesto o expresión facial, puntuamos con 2. Si no pide clarificación puntuamos 1.

11-En una situación de juego se acerca el muñeco “al que nadie conoce” y el examinador y el niño deben incluirlo en su juego. Se observa la habilidad comunicativa del niño para tal fin; presentación , preguntas adecuadas, empatía..

#Si el niño hace usa estrategias de presentación tipo ¿cómo te llamas? O yo me llamo x ¿Quieres jugar? De dónde eres? Se puntúa con 3. Si el niño no usa estrategias verbales directamente con el extraño pero si responde a las preguntas del otro se puntúa con 2. Si el niño ignora completamente el nuevo muñeco puntuamos con 1.

12- Durante el juego explicamos al niño que el juguete con el que está jugando en ese momento mejor lo dejamos descansar un rato, o directamente le decimos que no vamos a jugar más con ese juguete y esperamos su reacción.

Si trata de pedir de nuevo el juguete o convencer al adulto para continuar con el mismo a través de frases directamente le Puntuamos con 3 puntos. SI trata de pedirlo o convencer a través de palabra sueltas Puntuamos con 2. Si no responde o lo hace llorando o agarrando el juguete se puntúa con 1.

13-En la misma situación de juego cambiamos el muñeco por el muñeco bebe y observamos si el niño modifica el lenguaje o el tono del mismo cuando se dirige al bebe, se considerará cualquier variación mínima entre el lenguaje o el tono cuando se dirige al bebe o a la profe o a los demás niños.

#Puntuamos 3 si se observa variación en el registro ya sea a nivel léxico, prosódico etc.. Puntuamos 2 si realiza una conversación adecuada con ambos acompañada de gestos o conductas diferenciados hacia unos u otros. Puntuamos 1 si no varía el registro, mantiene el mismo independientemente de a quien se esté dirigiendo.

14- Podemos usar una canción o cuento que previamente sepamos que el niño conoce, le introducimos un error significativo y observamos si el niño lo percibe. Por ej: cinco lobitos tiene la gata cinco conejos detrás de la escoba.”

#Si el niño percibe el error u lo expresa su puntuación será 3. Si el niño parece percibir el error por su expresión no verbal pero no lo expresa Puntuamos 2. Si el niño no percibe el error su puntuación es 1.

15- Proponemos un juego tipo oca o similar y marcamos unas normas estrictas, mínimo tres normas, preguntamos al niño que le parecen, si está de acuerdo con las normas que hemos impuesto...si dice que si ponemos una norma más tipo “tu empiezas siempre de último y tiras una sola vez, yo puedo tirar dos veces seguidas siempre que quiera preguntamos de nuevo que le parece la norma y se está de acuerdo.

#Si el niño dice no estar de acuerdo y propone otras normas, se establece una negociación Puntuamos 3. Si dice no estar de acuerdo pero no propone ninguna otra opción, no se establece negociación, Puntuamos 2. Si acata las normas abusivas sin tratar de cambiarlas se puntúa 1.

16- Se observa al niño durante todas las dinámicas de la evaluación.

#Se puntúa con 3 si el niño hace uso de más de una forma modal para obtener información. Puntúa 2 si se registra únicamente una forma modal. Puntúa 1 si no se registra ninguna forma modal

ANEXO G
Manual de corrección

En primer lugar trasladamos las puntuaciones de la hoja de respuestas a la siguiente tabla en la columna de puntuación. A continuación hacemos el sumatorio de cada factor en la columna de puntuación directa; (PD). Una vez completada dicha columna hacemos la conversión a puntuación percentil en la tabla correspondiente.

<i>Corrección grupo 1 (6 a 12 meses).</i>	<i>Ítem</i>	<i>Puntuación</i>	<i>PD</i>	<i>Percentil Tabla 19 pág 67</i>
A-FUNCIONES COMUNICATIVAS	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
B-FUNCIONES COMUNICATIVAS	8			
	9			
	10			
	11			
	12			
	13			
	14			
C-FUNCIONES COMUNICATIVAS	15			
	16			
	17			
	18			
TOTAL				
<i>Corrección grupo 2 (12-24 meses).</i>	<i>Ítem</i>	<i>Puntuación</i>	<i>PD</i>	<i>Percentil Tabla 21 pág 70</i>
A-FUNCIONES COMUNICATIVAS	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
B-FUNCIONES COMUNICATIVAS	7			
	8			
	9			
	10			
	11			
	12			
	13			
	14			
C-FUNCIONES COMUNICATIVAS	15			
	16			
	17			
	18			
TOTAL				

<i>Corrección grupo 3 (25-36 meses).</i>	<i>Ítem</i>	<i>Puntuación</i>	<i>PD</i>	<i>Percentil Tabla 23 pág 72</i>
A-FUNCIONES COMUNICATIVAS	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
B-FUNCIONES COMUNICATIVAS	8			
	9			
	10			
	11			
	12			
FUNCIONES COMUNICATIVAS	13			
	14			
TOTAL				
<i>Corrección grupo 4 (37-48 meses).</i>	<i>Ítem</i>	<i>Puntuación</i>	<i>PD</i>	<i>Percentil Tabla 25 pág 75</i>
A-FUNCIONES COMUNICATIVAS	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
	8			
	9			
B-FUNCIONES COMUNICATIVAS	10			
	11			
	12			
	13			
C-FUNCIONES COMUNICATIVAS	14			
	15			
	16			
TOTAL				